

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL



Trabajo de Suficiencia Profesional

Competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria en niños en  
edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San  
Miguel, 2017

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología

Presentado por:

Autor: Bachiller Cinthia Paola Gómez Zaravia

Lima – Perú

2018

## **DEDICATORIA**

Este trabajo de investigación se la dedico principalmente a Dios por permitirme culminar satisfactoriamente mi carrera profesional. A mis padres Mauro y Pilar, porque siempre estuvieron a mi lado apoyándome y por su infatigable afán de conducirme a un mejor destino. A mi esposo Juan por su invalorable e incondicional apoyo durante todo estos años. A mis hermanos por compartir a mi lado significativos momentos. Asimismo no puedo olvidar a los numerosos familiares que de algún modo han contribuido a facilitar el término de mi carrera.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios por darme las fuerzas necesarias y permitirme culminar con éxito mi carrera profesional.

Agradezco a la Universidad Inca Garcilaso de la Vega y su plana docente por todo el conocimiento obtenido durante estos años de estudios.

A mis padres Mauro y Pilar por formarme en valores y por su gran apoyo incondicional.

A mi esposo por formar parte importante en mi vida, por ser mi mayor motivación encaminada hacia el éxito y mi ingrediente secreto para poder terminar con éxito mi trabajo de investigación ya que fue apoyo incondicional todos estos años.

## **PRESENTACION**

Señores miembros del Jurado:

En cumplimiento de las normas de la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega según la Directiva N° 003-FPs y TS.-2017, expongo ante ustedes mi investigación titulada “Competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel, 2017” bajo la modalidad de TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA para obtener el título profesional de licenciatura.

Por lo cual espero que este trabajo de investigación sea correctamente evaluado y aprobado.

Atentamente,

Cinthia Paola Gómez Zaravia



## INDICE

Dedicatoria

Agradecimientos

Presentación

Índice

Índice de tablas

Índice de figuras

Resumen

Abstract

Introducción

<b>CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>13</b>
1.1 DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA.....	13
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	17
1.2.1 <i>Problema principal</i> .....	17
1.2.2 <i>Problemas secundarios</i> .....	17
1.3 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	18
1.3.1 <i>Objetivo General</i> .....	18
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i> .....	18
1.4 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
<b>CAPITULO 2. Marco teórico conceptual .....</b>	<b>21</b>
2.1 ANTECEDENTES .....	21
2.1.1 <i>Estudios Internacionales</i> .....	21
2.1.2 <i>Estudios Nacionales</i> .....	25
2.2 BASES TEÓRICAS.....	27
2.2.1 <i>Medición de la Inteligencia</i> .....	27
2.2.2 <i>Teoría Triárquica de Sternberg</i> .....	30
2.2.3 <i>Teoría de la Inteligencia Exitosa</i> .....	32
2.2.4 <i>Teoría de las Inteligencias Múltiples</i> .....	35
2.3 DEFINICIONES CONCEPTUALES .....	39
2.3.1 <i>Inteligencia</i> .....	39
2.3.2 <i>Competencia</i> .....	39
2.3.3 <i>Competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria</i> .....	40
<b>CAPITULO 3. Metodología .....</b>	<b>46</b>

3.1	TIPO, DISEÑO UTILIZADO. ....	46
3.2	POBLACIÓN Y MUESTRA. ....	46
3.2.1	<i>Población</i> .....	46
3.2.2	<i>Muestra</i> .....	47
3.3	IDENTIFICACIÓN DE LA VARIABLE Y SU OPERACIONALIZACIÓN .....	47
3.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y DIAGNÓSTICO.....	50
3.4.1	<i>Ficha técnica.</i> .....	50
3.4.2	<i>Descripción de la prueba.</i> .....	51
3.4.3	<i>Adaptación de la prueba Batería para Iniciar el Primer Grado de Primaria.</i> .....	52
3.5	CONFIABILIDAD Y VALIDEZ.....	55
3.5.1	<i>Confiabilidad.</i> .....	55
3.5.2	<i>Validez de contenido.</i> .....	56
3.5.3	<i>Validez de Constructo.</i> .....	57
3.5.4	<i>Baremos.</i> .....	61
<b>CAPITULO 4. Procesamiento, presentación y análisis de los resultados .....</b>		<b>63</b>
4.1	PROCESAMIENTO DE LOS RESULTADOS .....	63
4.2	PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	63
4.3	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....	71
4.4	CONCLUSIONES.....	75
4.5	RECOMENDACIONES .....	77
<b>CAPITULO 5. Programa de intervención .....</b>		<b>78</b>
5.1	DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA.....	79
5.2	OBJETIVOS .....	79
5.2.1	<i>Objetivo General</i> .....	79
5.2.2	<i>Objetivos Específicos.</i> .....	79
5.3	ALCANCE. ....	79
5.4	JUSTIFICACIÓN. ....	80
5.5	METODOLOGÍA. ....	80
5.5.1	<i>Actividades a realizar.</i> .....	80
5.5.2	<i>Estrategias de Intervención.</i> .....	83
5.5.3	<i>Recursos.</i> .....	84
5.6	CRONOGRAMA. ....	86
<b>Referencias bibliográficas .....</b>		<b>103</b>
<b>Anexos .....</b>		

Anexo I. Matriz de consistencia

Anexo II. Carta emitida por la Universidad

Anexo III. Fotos

## Anexo IV. Instrumento

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES. ....	48
TABLA 2 ÁREAS QUE EVALÚA LA BCIPG, NÚMERO DE ÍTEMS Y PUNTUACIONES A ALCANZAR. ....	51
TABLA 3 TAMAÑO MUESTRAL DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO SEGÚN EL CENTRO DE ORIGEN. ....	54
TABLA 4 TAMAÑO MUESTRAL DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO. ....	54
TABLA 5 TAMAÑO MUESTRAL DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO SEGÚN EL GÉNERO. ....	55
TABLA 6 COEFICIENTES DE FIABILIDAD ALCANZADOS EN LA BCIPG, A TRAVÉS DE ALPHA DE CROMBACH, EN MUESTRA DE NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL Y PRIMER GRADO DE PRIMARIA... ..	55
TABLA 7 COEFICIENTES DE FIABILIDAD ALCANZADOS EN LA BCIPG, EN EL GRUPO DE NIÑOS DE 5 AÑOS Y PRIMER GRADO. ....	56
TABLA 8 DATOS PORCENTUALES DE LOS ACUERDOS Y DESACUERDOS, EN LAS OPINIONES DE LOS EXPERTOS, EN LA BCIPG. ....	57
TABLA 9 COEFICIENTES DE VALIDEZ EN COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LA BCIPG, CON EL MÉTODO ÍTEM-TEST. ....	57
TABLA 10 COEFICIENTES DE VALIDEZ EN LAS COMPETENCIAS LÓGICO-MATEMÁTICAS DE LA BCIPG, CON EL MÉTODO ÍTEM-TEST. ....	58
TABLA 11 COEFICIENTES DE VALIDEZ EN LAS COMPETENCIAS VISUALES DE LA BCIPG, CON EL MÉTODO ÍTEM-TEST. ....	58
TABLA 12 COEFICIENTES DE VALIDEZ EN LAS COMPETENCIAS AUDITIVAS DE LA BCIPG, CON EL MÉTODO ÍTEM-TEST. ....	58
TABLA 13 COEFICIENTES DE VALIDEZ EN LAS COMPETENCIAS PSICOMOTORAS DE LA BCIPG, CON EL MÉTODO ÍTEM-TEST. ....	59
TABLA 14 COEFICIENTES DE VALIDEZ EN COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS DE LA BCIPG, CON EL MÉTODO ÍTEM-TEST. ....	59
TABLA 15 COEFICIENTES DE VALIDEZ EN LATERALIDAD DE LA BCIPG, CON EL MÉTODO ÍTEM-TEST. ..	60
TABLA 16 BAREMO DE LA BCIPG DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN NIÑOS DE 5 AÑOS. ....	61
TABLA 17 BAREMO DE LA BCIPG, PARA NIÑOS DE 5 AÑOS BATERÍA COMPLETA. ....	62
TABLA 18 TABULACIÓN GENERAL DE DATOS .....	64
TABLA 19 RESUMEN DE ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA .....	64
TABLA 20 ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LAS DIMENSIONES .....	65

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>FIGURA 1. COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EXITOSA.....</i>	<i>34</i>
<i>FIGURA 2. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER .....</i>	<i>39</i>
<i>FIGURA 3. RESULTADOS DIMENSIÓN SOCIOEMOCIONAL .....</i>	<i>65</i>
<i>FIGURA 4. RESULTADOS DIMENSIÓN LÓGICO-MATEMÁTICO.....</i>	<i>66</i>
<i>FIGURA 5. RESULTADOS DIMENSIÓN VISUAL .....</i>	<i>67</i>
<i>FIGURA 6. RESULTADOS DIMENSIÓN AUDITIVA .....</i>	<i>67</i>
<i>FIGURA 7. RESULTADOS DIMENSIÓN PSICOMOTRIZ.....</i>	<i>68</i>
<i>FIGURA 8. RESULTADOS DIMENSIÓN LINGÜÍSTICA.....</i>	<i>69</i>
<i>FIGURA 9. RESULTADOS DIMENSIÓN LATERALIDAD .....</i>	<i>69</i>
<i>FIGURA 10. PORCENTAJES DE EVALUADOS POR PERCENTIL.....</i>	<i>70</i>

## RESUMEN

El presente estudio, de tipo descriptivo y diseño no experimental, tiene como objetivo determinar el nivel de competencias básicas en los niños en edad pre-escolares de una institución educativa particular ubicada en el distrito de San Miguel – Lima. El instrumento que se utilizó fue la Batería de Competencias para Iniciar el Primer Grado (BCIPG) elaborada por Edmundo Arévalo Luna (2011) que evalúa el nivel de las competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar. La muestra estuvo conformada por 40 niños de ambos sexos, de 5 años, se utilizó un muestreo censal. Los resultados obtenidos mostraron que el 47.5% de los niños se ubica en percentiles superiores al 95 y el 20% se ubican en percentiles inferiores al 75%, sin embargo en ningún caso se ubicaron en percentiles inferiores al 65; de igual manera se obtuvieron resultados de los 7 dimensiones que engloban la competencia básica global, los cuales tuvieron un 67% de competencias en un nivel Alto y un 11% en un nivel Bajo. En base a este estudio se elaboró un programa de intervención llamado “Mejora de las Competencias Básicas Globales con enfoque en Auditivas y Psicomotoras” con el objetivo de mejorar las competencias pre-escolares con niveles más bajos obtenidos y así preparar mejor a los niños para que enfrenten con mayor probabilidad de éxito sus estudios primarios.

**Palabras clave:** Competencia Pre-escolar, Socioemocional, Lógico-Matemático, Visual, Auditiva, Psicomotriz, Lingüística, Lateralidad.

## **ABSTRACT**

The present study, of descriptive type and non experimental design, has as objective to determine the level of basic competences in the children in preschool age of a particular educational institution located in the district of San Miguel - Lima. The instrument that was used was the Battery of Competencies to Begin the First Degree (BCIPG) prepared by Edmundo Arévalo Luna (2011) that evaluates the level of basic competences to start the first grade of primary education in pre-school children. The sample consisted of 40 children of both sexes, 5 years old, a census sampling was used. The obtained results showed that 47.5% of the children are located in percentiles higher than 95 and 20% are located in percentiles lower than 75%, however in no case were they located in percentiles lower than 65; In the same way, results were obtained from the 7 dimensions that encompass the global basic competence, which had 67% of competences in a High level and 11% in a Low level. Based on this study, an intervention program called "Improvement of Global Basic Competencies with a focus on Audit and Psychomotor" was developed with the aim of improving pre-school skills with lower levels obtained and thus better prepare children for they face their primary studies with greater probability of success.

**Keywords:** Pre-school competition, Socio-emotional, Logical-Mathematical, Visual, Auditory, Psychomotor, Linguistic, Lateral.

## INTRODUCCION

La siguiente investigación titulada Competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel, 2017, es un estudio descriptivo y con diseño no experimental. Enfocado en el área educacional de psicología, teniendo como sujetos de estudio a los niños de 5 años de edad de una institución educativa del distrito de San Miguel - Lima.

Como objetivo general tiene determinar el nivel de las competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel, teniendo como elementos fundamentales para la investigación los 7 dimensiones que engloban la competencia básica global.

En el capítulo I se describe la realidad problemática de como las competencias pre-escolares son determinantes para el éxito de los niños al iniciar el primer grado de primaria. Asimismo, se presentan los objetivos y la justificación para el desarrollo del presente estudio.

En el capítulo II se expone el marco teórico, donde se presentan antecedentes nacionales e internacionales y las bases teóricas de la investigación.

En el capítulo III se explica la metodología de la investigación; la variable y la operacionalización, el tipo, el diseño, la población, la muestra y las técnicas e instrumento de medición.

En el capítulo IV se explica la técnica de procesamiento de resultados; así mismo nos muestra las tablas de los resultados obtenidos, las conclusiones y las recomendaciones.

Finalizando, en el capítulo V se presenta el programa de intervención psicológico, con el fin de poder mejorar la competencia básica global dentro de la institución educativa.



## **CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Descripción de la realidad problemática.**

El rendimiento escolar se ha convertido en uno de los aspectos más importantes y ha sido abordado en estudios y análisis en relación a los procesos educativos, dada su evidente importancia en el desarrollo no sólo académico sino también personal y social del ser humano (La Paro, Pianta y Cox, 2000). Más precisamente, el estudio de las competencias básicas en niños pre-escolares ha generado gran interés y preocupación de parte de la comunidad científica, estas competencias están comprendidas en los ámbitos socioemocionales, lógico matemático, visual, auditivo, psicomotoras, lingüísticas y de lateralidad. Dichas competencias se ven asociadas en muchos casos a otros factores; así, se observa en niveles socioeconómicos y culturales bajos un pobre rendimiento pre-escolar, al respecto; Guevara, Hermosillo, Delgado, López y García (2007), encontraron indicadores particularmente en el estrato socioeconómico y cultural bajo en México, que sugieren que los niños no cuentan con todas las competencias necesarias antes de iniciar su educación regular. Esto incrementa el riesgo de deserción escolar, es por eso determinante en el proceso educativo su evaluación temprana para tomar las medidas correctivas correspondientes.

Al respecto, en un estudio similar realizado en Colombia por Guevara, García, López, Delgado y Hermosillo (2007), se evaluaron las habilidades lingüísticas con que ingresan a la educación básica primaria alumnos de estrato socioeconómico bajo obteniéndose en promedio el 57% de la calificación total, lo que puede indicar que los alumnos ingresaron al primer grado de primaria con un nivel insatisfactorio de conductas lingüísticas. De otro lado, Sineiro, Rodriguez, Iglesias y Lodeiro (2000), afirmaron que hay un consenso en base a data empírica en relación a que los trastornos de lenguaje están asociados a los problemas en el ámbito psicosocial. Esto podría estar dando evidencia de la existencia de la asociación entre las competencias y factores externos psicosociales como los ya descritos, algo que ya ha sido sugerido por numerosos autores. Esto nos llevaría a plantear estrategias

educativas diferenciadas para los diferentes grupos socioeconómicos, pero una vez más para poder hacer realidad esto; es necesario realizar las mediciones correspondientes a las competencias pre-escolares.

En cuando a las competencias lógico matemática un estudio en Chile viene a dar luz, sobre la efectividad de programas de intervención aplicados de manera simultánea a los contenidos regulares de la currícula pre-escolar. Observándose como resultado un mejor nivel en tales competencias en los niños sometidos a dichos programas (Cerdeira, Pérez, Ortega, Lleujo, & Sanhueza; 2011). Esto nos indica que los programas regulares no estarían teniendo toda la efectividad deseada y posiblemente requieren de una reforma o mejora sustanciales, convirtiéndose en un factor importante en el desarrollo de las competencias pre-escolares.

En este punto es preciso mencionar además que existirían diferencias entre grupos demográficos, conviene referir que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos urbano-marginal y rural al analizar sus rendimientos respecto a las competencias lógico matemáticas pre-escolares (Furlán & Alderete; 2004). Una vez más se sugiere que los factores relacionados a las competencias pre-escolares no son un asunto trivial.

De otro lado, Aragón, Delgado, Aguilar, Araujo y Navarro (2013) encontraron correlaciones significativas entre inteligencia y desempeño matemático en pre-escolares en España. Lo cual agrega otra dimensión al estudio de las competencias pre-escolares, sugiriendo un componente innato en relación a la competencia lógico matemática. En otro sentido, Noguera, Herazo y Vidarte (2013), concluyeron en un estudio realizado en Colombia en niños de 4 a 8 años; que existe una correlación directa entre el perfil psicomotor y el rendimiento lógico-matemático. Este es un hallazgo que no llama la atención dado que es lógico pensar que algunas de las competencias pre-escolares sean complementarias y se refuercen entre sí, lo importante es tomar conocimiento del nivel de las competencias pre-escolares mediante las mediciones correspondientes.

Respecto al ámbito Socioemocional, esta es una competencia que en edad pre-escolar está más influenciada por el ámbito familiar, en este sentido;

Henao y Garcia (2009) encontraron tendencias correlacionales que les permitieron considerar que el estilo parental equilibrado se relaciona específicamente con madres cuyos hijos e hijas presentan un mejor desempeño en comprensión emocional, y en general a nivel emocional, mientras que se observa que los estilos parentales permisivos y autoritarios presentan relaciones inversas; es decir a mayor estilo autoritario o permisivo, menor rendimiento en componentes de empatía y desempeño emocional general. Los resultados de este estudio a su vez, muestran que las conductas maternas tendrían más interacción en la generación de hábitos, cogniciones y acciones en sus hijos e hijas, que las conductas paternas. Esto podría ser explicado considerando la menor interacción paterna (en comparación con la materna) en el periodo pre-escolar, lo cual da pie a la elaboración de mejores programas formativos con una mayor participación paterna con la finalidad de mejorar el desempeño emocional de los niños.

Como ya se ha venido sugiriendo, el ambiente familiar es uno de los factores contribuyentes potenciales más importantes para el desarrollo del niño. Al respecto, Bradley (1994) concluyó que, en general las correlaciones entre el ambiente del hogar, son bajas a moderadas durante los primeros dos años del niño, y moderadas de 3 a 5 años de edad. Esto concuerda con las etapas del desarrollo cognitivo del niño dada su menor comprensión socioambiental a edades tempranas, la cual conforme avanza su desarrollo va siendo influenciado cada vez más por factores socio ambientales en su contexto familiar.

En forma similar, Jackson y Schemes (2005) descubrieron que los niños de pre-escolar cuyas madres fueron afectuosas y protectoras; y proporcionaron estímulos cognitivos en el hogar, mostraron mayores capacidades en el desarrollo del lenguaje, según las calificaciones de sus maestros de escuela. Más específicamente, cuando los padres son más protectores y menos autoritarios, sus niños alcanzan puntajes verbales y de inteligencia más altos, al examinarlo prospectivamente (Shears & Robinson, 2005; Tamis-LeMonda, Shannon, & Cabrera, 2004).

En relación a las competencias visuales, auditivas y de lateralidad, varias investigaciones en el campo de las neurociencias han reconocido la importancia de múltiples factores neuropsicológicos que inciden en el rendimiento académico, en general, y en el aprendizaje en particular. Estos factores están asociados con habilidades visuales, auditivas, niveles táctiles, motricidad, gnosias, memoria, lenguaje, lateralidad, lectura y escritura (Santiuste, Martín-Lobo & Flores, 2006). Vale decir que existiría en efecto una asociación entre estos factores y el rendimiento escolar, una vez más podemos observar la existencia de factores que se asocian a las competencias básicas pre-escolares que son de interés en el presente estudio.

La importancia de un adecuado nivel de las habilidades pre-escolares resulta determinante con miras al futuro educativo de los educandos, tomando en cuenta a autores como Slavin (2003), quien manifestó que es muy difícil remediar las deficiencias del aprendizaje una vez que éstas han aparecido. En este sentido diversas investigaciones señalan por ejemplo que las competencias matemáticas tempranas son un potente y estable predictor del nivel de logro en niveles educativos superiores (Jordan, Kaplan, Locuniak & Ramineni, 2007; Jordan, Mulhern & Wylie, 2009)

En la misma perspectiva, los estudios de Locuniak y Jordan (2008), Mazzocco y Thompson (2005), señalaron que incluso el nivel de desarrollo de dichas competencias matemáticas tempranas se relacionan positivamente a competencias verbales, espaciales y habilidades de memoria. En la misma línea, otros estudios han examinado cómo la presencia de procesos cognitivos superiores a temprana edad, tales como la conciencia fonológica, la espacial y los mecanismos de control ejecutivo, pueden predecir o bien explicar el desempeño diferenciado en matemáticas (Geary, Littlefield, Wood, Hoard, & Nugent, 2009; Stock, Desoete, & Roeyers, 2009; Swanson, 2006).

Existe gran evidencia en la población mundial que indica que los bajos niveles de logro en matemáticas son patrimonio de la humanidad, especialmente en niveles de escolaridad avanzados y en pruebas de medición internacionales y nacionales (Cassasus, 2003; Eyzaguirre y Le Foulón, 2001). En este sentido, el escenario escolar inicial parece poseer las condiciones

necesarias para abordar y crear escenarios de enriquecimiento y fortalecimiento matemático encaminados a proveer y fortalecer el desarrollo de competencias matemáticas claves a temprana edad (Cerdeira, et al., 2011).

A raíz de lo anterior resulta natural preocuparse y tratar de intervenir a un nivel educativo temprano, dado que ofrece muchas más oportunidades de logro y control, puesto que a estas edades tempranas se evita contaminarlo con formas clásicas de trabajo, que se traducen posteriormente en serios obstáculos para asimilar lo nuevo (Campistrous y rizo, 2007).

En base a los estudios previamente mencionados, podemos entrever la evidente necesidad de evaluar a los niños en edad pre-escolar a través de un instrumento adecuado, en la actualidad se desconocen qué habilidades pre académicas y lingüísticas ha desarrollado cada uno, un conocimiento de este tipo facilitaría la elaboración de mejoras y más precisas estrategias para no enfrentarlo al menor a un proceso de aprendizaje que puede resultarle poco efectivo más aun cuando es justamente en los primeros grados de primaria donde se presentan los mayores riesgos de fracaso escolar (Guevara, Hermosillo, Delgado, López, & García; 2007). La problemática en la actualidad pasa por las escasas mediciones de competencias en los niveles de pre-escolaridad, lo cual no permite conocer a cabalidad el nivel en que los alumnos llegan al primer grado de la primaria.

## **1.2 Formulación del problema**

### **1.2.1 Problema principal**

¿Cuál es el nivel de las competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?

### **1.2.2 Problemas secundarios**

- ¿Cuál es el nivel de la competencia socioemocional para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?

- ¿Cuál es el nivel de la competencia lógico matemática para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?
- ¿Cuál es el nivel de la competencia visual para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?
- ¿Cuál es el nivel de la competencia auditiva para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?
- ¿Cuál es el nivel de la competencia psicomotora para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?
- ¿Cuál es el nivel de la competencia lingüística para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?
- ¿Cuál es el nivel de la competencia lateralidad para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?

### **1.3 Objetivos generales y específicos**

#### **1.3.1 Objetivo General**

Determinar el nivel de las competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Determinar el nivel de la competencia socioemocional para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.

- Determinar el nivel de la competencia lógico matemática para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.
- Determinar el nivel de la competencia visual para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.
- Determinar el nivel de la competencia auditiva para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.
- Determinar el nivel de la competencia psicomotora para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.
- Determinar el nivel de la competencia lingüística para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.
- Determinar el nivel de la competencia lateralidad para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.

#### **1.4 Justificación e importancia de la Investigación**

Es necesario evaluar a los niños en edad pre-escolar a través de un instrumento adecuado, con el fin de conocer qué habilidades pre académicas y lingüísticas ha desarrollado cada uno, esto permite elaborar estrategias específicas para no enfrentarlo a un aprendizaje que puede resultarle difícil y quizá poco motivador; dado que es en los primeros grados de primaria donde se presentan los mayores riesgos de fracaso escolar (Guevara, Hermosillo, Delgado, López, & García; 2007). Por tanto, es trascendente detectar al alumnado en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje, en los niveles iniciales de la escolarización, dados que en la actualidad las mediciones de competencias son escasas o inexistentes en los niveles de pre-escolaridad en

el ámbito peruano, lo cual deja un vacío respecto del nivel en que los alumnos llegan al primer grado de primaria. Tales mediciones deben de realizarse utilizando un instrumento que permita evaluar las competencias básicas pre-escolares de manera integral, adecuados a la realidad peruana.

Por otra parte, desde el punto de vista académico, la investigación contribuirá a contrastar las conclusiones de otros estudios realizados en otras partes del planeta; con la realidad peruana. Asimismo, el presente estudio tiene una relevancia social dado el impacto favorable del desarrollo de las competencias pre-escolares en el desarrollo personal y futuro del país y por consiguiente en el bienestar de la sociedad, por tanto, es conveniente conocer cuál es el nivel de las competencias básicas en los niños en edad pre-escolar, puesto que dicho conocimiento tiene una repercusión social.

Finalmente, se debe considerar que la presente investigación tiene un valor teórico importante dado que, son escasos los estudios que se sitúan en la realidad peruana, además, no existe aún un modelo teórico de las competencias pre-escolares, puesto que aún se encuentra en construcción y por tanto es susceptible de aceptar aportes a su desarrollo, sobre todo de estudios de análisis empíricos, como la presente investigación, que genera una contribución para cubrir parte de una brecha en el conocimiento científico actual.



## CAPITULO 2. Marco teórico conceptual

### 2.1 Antecedentes

#### 2.1.1 Estudios Internacionales

El inicio de la formación educativa de los niños en edad pre-escolar, a través de un proceso escolarizado formal requiere del desarrollo de un conjunto de competencias básicas que son el punto de partida de dicho proceso.

Al respecto, los estudios realizados por De la Cruz (1989), **“Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar”**, el mismo que fue desarrollado en Madrid, España; identificó una serie de habilidades entre las que destacan, el desarrollo motor fino y grueso, relaciones espacio-temporales, aptitud perceptiva de formas y colores, igualación, comprensión verbal, pronunciación, discriminación de sonidos, manejo de vocabulario básico, comprensión de narraciones y aptitud numérica; las cuales pueden ser calificadas como habilidades pre académicas y lingüísticas.

De manera similar, los estudios realizados por Romero, Aragón y Silva (2002), **“Evaluación de las aptitudes para el aprendizaje escolar”**; realizado en México; identificaron una serie de habilidades entre las que destacan, el desarrollo motor, relaciones espacio-temporales, aptitud perceptiva de formas y colores, comprensión verbal, pronunciación, discriminación de sonidos, comprensión de narraciones y aptitud numérica; como competencias relevantes a la hora de la evaluación pre-escolar.

Vega (1998), en su estudio; **“Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura”**; elaboró un instrumento para la evaluación de habilidades precurrentes de lectura en 24 niños de un centro de desarrollo infantil de la ciudad de México. Para su elaboración se analizaron: a) la relación de las habilidades medidas por dos pruebas con la ejecución real en lectura, medida a través del inventario de ejecución académica (idea); b) las habilidades citadas en los reportes de investigación sobre el tema; c) la opinión de 40 jueces, expertos en el área, seleccionados por muestreo no

probabilístico. Se describen los pasos que se llevaron a cabo para la elaboración del instrumento y para la obtención de los indicadores de validez y confiabilidad.

Jadue (1990), realizó un estudio en Chile, titulado **“Evaluación de conceptos básicos, medidos por la prueba de Boehm, en preescolares de bajo nivel socioeconómico”**, en el cual se describe el efecto de la experiencia en niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico, en la adquisición de conceptos básicos imprescindibles para el éxito en la escuela. Se analiza la importancia del lenguaje y los conceptos: espacio, cantidad y tiempo, en el rendimiento escolar; examinando la forma como se evalúan estos factores, mediante la prueba de Boehm (1986), la cual mide estas áreas en niños preescolares y de los dos primeros años de educación básica. Se comentan algunas investigaciones que mediante la prueba señalada, compararon la adquisición de conceptos básicos en niños de bajo nivel socioeconómico.

Woodburn y Boschini (1987), en su estudio realizado en Costa Rica, denominado **“Aplicación del test de la escuela Meeting Street en una población escolar herediana en 1987”**, investigación cuyo propósito fue formular un perfil de los niños con respecto a sus reacciones motoras gruesas, visomotoras y de lenguaje a estímulos auditivos y visuales, mediante la aplicación de la prueba de la escuela Meeting Street, en su versión adaptada. Se aplicó a 1400 niños, de entre cinco y nueve años de edad. Este instrumento de medición está constituido por tres sub pruebas llamadas patrones motores, habilidades visomotoras y lenguaje. Los resultados muestran una baja puntuación para los reactivos que requirieron el conocimiento de derecha e izquierda, es decir, direccionalidad y lateralidad; existió dificultad para ejecutar habilidades visomotoras y conceptos temporales y espaciales.

Justo y Franco (2008), en su investigación **“Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de educación infantil”**, realizada en España, investigación que tuvo por objetivo de comprobar si es factible mejorar la creatividad motriz en niños de último curso de educación infantil mediante la aplicación de un programa de

estimulación psicomotriz. Se utilizó un diseño longitudinal de tipo cuasi experimental de comparación de grupos con medición pretest-posttest. La hipótesis fue: los niños que han seguido un programa de educación psicomotriz van a manifestar un incremento significativamente mayor en la expresión de su creatividad motriz, medida en sus aspectos de fluidez, originalidad e imaginación, que aquellos niños que no han seguido dicho programa. Participaron 43 niños de dos colegios públicos divididos en un grupo experimental y otro control. El primero formado por 9 niñas y 12 niños y el segundo por 10 niñas y 12 niños, todos con edades entre los 4 y 5 años. Para la recopilación de la información se utilizó el test de matrices progresivas de Raven Color; el PCAM: pensando creativamente en acción y movimiento y el programa de intervención psicomotriz implementado en el grupo experimental. Se confirmó la hipótesis. Se concluye que la intervención psicomotriz puede ser un procedimiento válido y eficiente para la mejora de la creatividad motriz en niños de educación infantil y que las tres variables de la creatividad motriz estudiadas: flexibilidad, originalidad e imaginación, han presentado incrementos significativos, lo que puede favorecer la adaptación de los niños a diferentes problemas motrices.

Leal y De Lourdes (1996), llevaron a cabo un estudio denominado **"El desarrollo de la escritura en los preescolares de la escuela Manuel M. Ponce"**, en el cual se realizó una experiencia educativa con el fin de involucrar a los alumnos de preescolar en el desarrollo del proceso de la lecto-escritura, en el ciclo escolar 1994-1995, donde se probó una estrategia de enseñanza del nombre propio con veinticinco alumnos de 5 y 6 años de tercer grado del jardín de niños "Manuel M. Ponce", un grupo que había cursado el segundo año y otro grupo que era de nuevo ingreso, en México, los resultados fueron que desde las primeras actividades que se efectuaron en relación con el nombre propio, se pudo observar la diferencia dada entre los niños que asistieron al segundo grado de preescolar y los que no lo hicieron, pues en tanto los primeros lograron casi desde el inicio identificar su nombre, los segundos no podían hacerlo. Se concluye que no todos los niños tienen el mismo interés ni las habilidades necesarias para llevar a cabo esa tarea, debido a que no tienen la madurez requerida para ello.

Sanchez (1989), en su estudio realizado en España al cual denominó, **“La psicomotricidad: sus relaciones con la madurez perceptiva. Un estudio practico”**, en el cual expone el tema de la psicomotricidad dentro del ámbito escolar; la relación que existe entre el desarrollo psicomotor y la madurez perceptiva; la educación psicomotriz sería el conjunto de métodos y técnicas que se centran en el cuerpo y el movimiento para conseguir un mayor desarrollo de la personalidad. El texto describe brevemente el desarrollo de un estudio experimental en el que se encontró la correlación entre la madurez perceptiva y la psicomotora. Se dan algunas sugerencias para desarrollar la psicomotricidad en los niños.

Zanocco (2006), realizó un estudio denominado, **“Aprendizajes matemáticos iniciales en niños de segundo ciclo de educación parvularia”**, que se llevó a cabo en Chile; este estudio se realizó en el primer bimestre escolar de 2006 y permite conocer lo que 128 alumnos de kinder (segundo nivel transición mayor), de dos niveles socio-económicos diferentes, saben al inicio del año escolar, acerca de: nociones lógicas (cuantificadores, clasificación y seriación); números (contar, identificar numerales, sucesor, antecesor, series, mayor, menor ...); operaciones aritméticas (adición y sustracción en situaciones problemas); nociones espaciales (derecha, izquierda, arriba, abajo...); y geometría (cuerpos geométricos y regiones poligonales). El instrumento utilizado tiene una confiabilidad de 0.90 (Alfa de Cronbach), ha sido validado a través de jueces y está compuesto por una parte de respuesta oral y otra escrita, un protocolo de administración, una hoja de registro y un conjunto de láminas que sirven para rescatar los conocimientos previos que traen niños.

Solsona, Navarro y Aguilar (2006), realizaron un estudio titulado, **“Conocimiento lógico matemático y conciencia fonológica en educación infantil”**, el cual se desarrolló en España. El objetivo principal de este estudio fue establecer una relación entre el aprendizaje del conocimiento lógico matemático y del conocimiento fonológico que suponemos está en la base del aprendizaje de la lectura. De esta forma se pretende encontrar un apoyo teórico que justifique la conveniencia de utilizar programas de entrenamiento en conciencia fonológica y conocimiento lógico matemático antes del aprendizaje

de la lectura. Han participado 48 alumnos/as pre lectores/as que cursaban el segundo curso de educación infantil al inicio del estudio, son distribuidos aleatoriamente en tres grupos: el primero entrenado en conocimiento fonológico, el segundo entrenado en conocimiento lógico matemático y el tercero, de control, que no recibe tratamiento experimental alguno. De todos ellos se toman medidas de su nivel de conocimiento fonológico y de su inteligencia. Del análisis de los resultados se deduce la conveniencia de realizar un programa de entrenamiento en conocimiento lógico matemático para incrementar el aprendizaje del conocimiento fonológico, así como la pertinencia de incluir la enseñanza del conocimiento fonológico en el programa general de educación infantil por su efecto facilitador en el aprendizaje de la lectura.

### **2.1.2 Estudios Nacionales**

Cruzado (2014), llevó a cabo una investigación en la ciudad de Chiclayo, Perú; titulada **“Estrategia de enseñanza –aprendizaje para el Desarrollo de competencias en educación inicial: Organizadores visuales”**, la cual se desarrolló en la Institución Educativa Inicial N° 015 “Santa María de los niños” con niños de 3, 4 y 5 años de edad del cercado de la ciudad de Chiclayo, Departamento de Lambayeque – Perú., tuvo como objetivo ofrecer a los niños y niñas las posibilidades de construir sus aprendizajes partiendo de sus saberes previos y de los propósitos pedagógicos de la docente, Con los logros alcanzados a nivel áulico. La muestra reunió a 150 niños y niñas de la I EI N° 015 “Santa María de los niños, del turno de la mañana. En este estudio se hace foco en la construcción de organizadores visuales, como una estrategia de enseñanza – aprendizaje orientado a la formación de competencias. Se obtuvieron evidentes mejoras de las competencias lingüísticas, artísticas, de tratamiento de la información, comprensión y producción de textos, exploración autónoma del espacio y los objetos, establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia entre objetos e imágenes de acuerdo a sus características de interacción con el medio natural, social y de convivencia con el desarrollo de actitudes de cooperación, tolerancia y respeto.

Bárrig y Alarcón (2017), en su estudio **“Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: un estudio preliminar”**, tuvieron como objetivo conocer la relación entre temperamento, competencia social y problemas de conducta en niños y niñas preescolares. Para ello, se contó con una muestra de 66 participantes: 40 niños y 26 niñas, entre 2 y 6 años de edad y sus madres. Para medir temperamento se utilizó el Cuestionario sobre Conducta Infantil, versión corta (CBQ). Además, se usó el Inventario de Evaluación de Competencia Social y Comportamiento (SCBE-30) para medir competencia social, problemas de ansiedad y de agresividad del niño o la niña. El análisis principal del estudio identificó una asociación negativa y significativa entre extraversión y ansiedad. Además, las tres dimensiones del temperamento se asociaron con los problemas de conducta agresiva: extraversión y afecto negativo de manera positiva y control intencional de forma negativa. Finalmente, el control intencional, que fue el único predictor, correlacionó positiva y moderadamente con competencia social. Los resultados obtenidos son consistentes con lo reportado por las evidencias teóricas y empíricas contemporáneas sobre el tema.

Goicochea y Julca (2017), realizaron un estudio en Trujillo, denominado **“Vínculo afectivo padres - hijo (a) y desarrollo psicomotor en preescolares - La Esperanza”**, investigación de tipo cuantitativo, descriptivo correlacional que se realizó con el propósito de determinar la relación que existe entre el vínculo afectivo padres-hijo(a) y el desarrollo psicomotor en preescolares de 3-5 años de edad en la Institución Educativa Inicial Lucerito del Amanecer-La Esperanza. Se evalúa el vínculo afectivo a 60 madres a través del test vínculo afectivo padres-hijo(a), y el desarrollo psicomotor a 60 preescolares a través del test del desarrollo psicomotor (TEPSI) que mide las áreas de lenguaje, motricidad y coordinación. Se determinó que la relación entre la vinculación padres- hijo(a) y el desarrollo psicomotor en preescolares es altamente significativa, lo que indica que cuando se establece un vínculo afectivo padres-hijo(a) de nivel alto se presentan mejores resultados en el desarrollo psicomotor.

Rangel (2016), en su estudio **“Construcción y análisis psicométrico de una escala de competencia de interacción social en el contexto**

**preescolar**”, realizado en Lima Metropolitana; tuvo por objetivo construir y validar psicométricamente una prueba para evaluar la competencia de interacción social de niños de 3 a 6 años, en contextos preescolares. La construcción de la escala se basa en la teoría de interacción social en la infancia. La muestra la conforman 400 niños preescolares de diversos niveles socioeconómicos de Lima metropolitana. El análisis factorial arroja tres factores: Iniciativa para la interacción social, Habilidades para interactuar socialmente con sus pares y Habilidad para interactuar socialmente con la maestra. La prueba cuenta con validez de construcción y de contenido; su confiabilidad, en términos de consistencia interna, es de 0.950. Se hallan diferencias por edad y se presenta el baremo correspondiente.

Chávez y Ramos (2014), en su estudio **“Influencia familiar en el desarrollo de las competencias para iniciar el primer grado de primaria, en los infantes de cinco años de cuatro instituciones educativas del distrito de Florencia de mora –Trujillo”**, un estudio descriptivo comparativo que aborda las competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria de niños y niñas de dos entornos familiares diferentes (nucleares - extensos) se trabajó con una muestra de 129 niños y niñas, de los cuales 59 pertenecen a familias nucleares y 70 de familias extensas. Se utilizó como instrumento de medición la batería de competencias para iniciar el primer grado adaptada y estandarizada a nuestra realidad. Se encuentra como resultados significativos predominio de niveles altos en distintas competencias en niños y niñas de familias nucleares en cuanto a aquellos de familias extensas estas competencias se ubican entre los rangos alto y medio. Al analizar las diferencias de medias en cada una de las competencias difieren en la auditiva; sin embargo en el análisis global de las competencias se diferencian ambos grupos revelando mejores logros aquellos que provienen de familias nucleares.

## **2.2 Bases teóricas**

### **2.2.1 Medición de la Inteligencia**

Paul Broca (1824-1880), profesor de cirugía clínica en la facultad de Medicina y fundador de la Sociedad antropológica de París. Para Broca y sus seguidores la inteligencia se podía determinar por el tamaño del cráneo. A

finales de siglo XIX y comienzos del siglo XX uno de los principales logros fue el de la medición de la inteligencia y el diseño de instrumentos que pudieran acercarse a comprobación de las capacidades intelectuales de las personas. Aquí se le considera al biólogo inglés Francis Galton (1822-1911) su principal precursor. Fue Galton considerado uno de los padres de la psicología diferencial que por pruebas indirectas denominadas “Terman, 1965” estimaba un CI de 200. El aporte de Galton, está basado en el escalonamiento de las capacidades humanas en función de la campaña de Gauss, delimitando en ellas catorce categorías, basadas en el estudio de los correlatos psicofisiológicos, en la inteligencia y en la genialidad y heredabilidad de los procesos intelectuales. El valor de los estudios de Galton fue el de haber iniciado de manera sistemática los estudios sobre las diferencias intelectuales entre las personas. (De Zubiría, 2002)

Galton utilizaba pruebas de discriminación visual, sensorial y auditiva para determinar grados de inteligencia. Desarrolló instrumentos estadísticos para la obtención de resultados dando origen al estudio correlacional, no obstante dichos instrumentos fueron poco confiables en sus aplicaciones. En última instancia, Galton entendió la inteligencia como un proceso sensorial, caracterizado principalmente por la energía y la sensibilidad. La energía se refiere a la capacidad de trabajo y será dominante en los individuos muy inteligentes. La sensibilidad será la capacidad de captar en mayor medida los estímulos del medio y este será el segundo distintivo de los individuos muy inteligentes (De Zubiría, 2002).

De otro lado, en Francia el Ministro de Instrucción pública creó en 1904 una comisión con el fin de estudiar el problema del retraso mental en las escuelas públicas, su objetivo era desarrollar un instrumento que pudiera predecir el futuro rendimiento escolar y permitiera detectar a los alumnos que probablemente tendrían un bajo rendimiento escolar en el futuro dadas sus limitaciones intelectuales. Fruto de este trabajo se crearon los primeros test de inteligencia por parte de Alfred Binet (1857-1911) y su discípulo Theodore Simon. El trabajo se desarrolló entre 1905 y 1911, y a diferencia de las pruebas de Galton y las de Cattell, que hasta ese momento eran utilizadas, los nuevos test se centraron en el análisis de los procesos psíquicos superiores y ya no en



la percepción y exploración sensorial. Para elaborarlos se tomó en cuenta que los procesos intelectuales tenían un carácter evolutivo por ello, para determinar la edad mental de una persona, se consideraron los procesos intelectuales que podrían abordar, de esta manera, quien pudiera resolver adecuadamente los problemas de un niño de 8 años, por ejemplo, tenía un edad mental de 8 años, independientemente de su edad cronológica. (De Zubiría, 2002)

La creación de los test de inteligencia marco un hito en la historia de la psicología al dotar a psicólogos y educadores de un instrumento para evaluar un proceso tan complejo como la inteligencia y resultó ser altamente predictivo del rendimiento académico. Durante un buen tiempo se estimó su correlación con el rendimiento académico en 0.5, lo cual quiere decir que cerca de la mitad del rendimiento académico de un alumno estaría determinado por su capacidad intelectual. Actualmente las correlaciones encontradas son más bajas y se estima que el 20% de la variación en el rendimiento escolar y el 10% de la variación en el rendimiento laboral de los trabajadores pueden ser atribuidos al nivel de CI. (Sternberg, 1985).

Mientras Binet dedicaba su tiempo en su análisis, en Londres Sperman postuló su teoría de dos factores un factor G o factor común y unos factores específicos (Teoría bifactorial de Charles Spearman) que se determina comparando el rendimiento del sujeto con el obtenido por su grupo de referencia, en condiciones similares. Sin embargo fue en 1905 cuando Simon y Binet construyeron las pruebas de inteligencia. En 1920 en Estados Unidos y Europa se generalizó las pruebas de capacidad intelectual. En 1917 durante la Primera Guerra Mundial partiendo de las pruebas de Simon y Binet psicólogos del ejército construyeron las pruebas Alfa y Beta para seleccionar reclutas según la dificultad intelectual. De allí las pruebas se generalizaron siendo utilizados para seleccionar empleados, entrega de becas, ubicación en escolaridad secundaria e ingresos a las universidades (De Zubiría, 2002).

A finales de los sesenta y durante los setenta aparecieron principalmente en los Estados Unidos movimientos contrarios a la aplicación de los test de inteligencia, ellos indicaban que los mismos eran segregacionistas, discriminativos y sesgados culturalmente. El apogeo del movimiento

contracultural hippie en la década del setenta y el peso dominante de los científicos sociales y estudiantes alcanzó el marxismo durante los años 60s y 70s, generando una barrera para la aplicación de pruebas que distribuían a la población según la campaña de Gauss y que tomaban decisiones sobre los tipos de educación que debían recibir los alumnos a partir de allí. Es por ello que la decadencia del hipismo y el marxismo, presentados en la época pasada, coinciden con el significativo renacimiento de la identificación de las capacidades intelectuales de los individuos y de la generalización de ofertas educativas diferenciales (De Zubiría, 2002).

### **2.2.2 Teoría Triárquica de Sternberg**

La teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg se basa en la concepción de que los modelos tradicionales y jerárquicos de la inteligencia no son exhaustivos dado que no dan cuenta del uso que se hace de la inteligencia en sí, limitándose a conceptualizar su naturaleza y funcionamiento sin observar cómo se vincula y aplica en un contexto real. Así, esta teoría considera que la medición de la capacidad intelectual se ha centrado únicamente en un aspecto de la inteligencia, ignorando otros aspectos de gran relevancia que forman habilidades cognitivas por sí mismas. En conclusión. Sternberg plantea que no es suficiente con ver qué se hace, sino también cómo y por qué, a la hora de actuar. Para Sternberg la inteligencia es toda actividad mental que orienta a la adaptación consciente al entorno y a la selección o transformación de éste con el propósito de predecir resultados y ser capaz de provocar activamente la adecuación de uno al medio o del medio a uno. Se trata del conjunto de capacidades de pensamiento que se utilizan en la resolución de problemas más o menos cotidianos o abstractos. La concepción de este autor se acerca a visión de la inteligencia como un conjunto de capacidades en vez de un único elemento unitario e inmodificable. Es a partir de esta idea y de la percepción de que otras teorías no establecen cómo se vincula la inteligencia al mundo real que el autor establece su teoría de la inteligencia triárquica, cuyo nombre se debe a la consideración de tres tipos de inteligencia. Sternberg elabora una teoría según la cual considera la existencia de tres tipos de inteligencia que explican el procesamiento de la información a nivel interno, externo y a nivel de interacción entre ambos. Dicho de otro modo, considera la existencia de tres

capacidades básicas que determinan la capacidad intelectual. Concretamente establece la existencia de una inteligencia analítica, una inteligencia práctica y una inteligencia creativa (Sternberg, 1985).

### **La inteligencia analítica o componencial.**

Para la teoría Triárquica de la inteligencia de Sternberg, la inteligencia analítica supone la capacidad de captar, almacenar, modificar y trabajar con la información. Es la más cercana a la concepción unitaria de la inteligencia, refiriéndose a la capacidad de establecer planes y gestionar los recursos cognitivos. Gracias a la inteligencia analítica podemos realizar operaciones mentales tales como definir, tomar decisiones y generar soluciones. En esta inteligencia podemos encontrar los componentes o procesos elementales que permiten trabajar sobre las representaciones cognitivas de la realidad, modificarlas y pasarlas por un procesamiento que permita dar una respuesta. Estos componentes pueden dividirse en metacomponentes o procesos de control que permiten tomar decisiones y marcar cómo pensar y actuar así como la planificación, los componentes de rendimiento o realización los cuales se ponen en marcha a partir de los metacomponentes y permiten llevar a cabo dichos planes establecidos por ellos y los componentes de adquisición los cuales permiten el aprendizaje y obtención de la información (Sternberg, 1985).

### **La inteligencia práctica o contextual**

Este tipo de inteligencia hace referencia a la capacidad del ser humano de adaptarse al entorno en el que habita. En primer lugar el organismo intenta sobrevivir a partir de lo ya existente en el ambiente, aprovechando las oportunidades que ofrece para adaptarse. Sin embargo, si esto no es posible la persona deberá establecer otros mecanismos para lograr adaptarse y sobrevivir. Estos otros procesos son la selección de ambiente y estímulos con el fin de mejorar su situación y/o el moldeamiento del entorno en los casos en que no es posible cambiar de ambiente, en este caso haciendo modificaciones en el propio ambiente para ajustar mejor sus posibilidades. Por ejemplo, una persona que tiene hambre puede seleccionar el ambiente y moverse a un lugar donde haya abundancia de comida o aprovechar elementos presentes en el entorno que anteriormente no formaban parte de su dieta para alimentarse, o

bien puede decidir modificar el entorno poniéndose cultivar en un huerto su propia comida. Se trata de aplicar las habilidades cognitivas con un propósito adaptativo (Sternberg, 1985).

### **La inteligencia creativa o experiencial**

Se considera a este tipo de inteligencia como la integración de la información obtenida del exterior con nuestra psique. Dicho de otro modo, es aquel tipo de habilidad que nos permite aprender a partir de la experiencia. También se vincula a la creatividad y a la resolución de problemas no experimentados anteriormente. En este sentido Sternberg observa que resulta de importancia el grado de novedad de las experiencias y tareas. Lo ideal resulta que la tarea pueda resultar nueva en un grado moderado, de forma que el sujeto pueda crear y reaccionar a estímulos nuevos a la vez que posee alguna herramienta que le permita hacerle frente. Otro aspecto relevante es la automatización, es decir, la capacidad de replicar una conducta o conocimiento sin precisar de un esfuerzo consciente. Repetir las tareas en diversas ocasiones permite dominarlas y disminuir su nivel de novedad y la necesidad de atención de cada elemento básico que forma parte de ellas. Cuanto mayor nivel de automatización mayor nivel de recursos disponible para afrontar otras tareas con éxito (Sternberg, 1985).

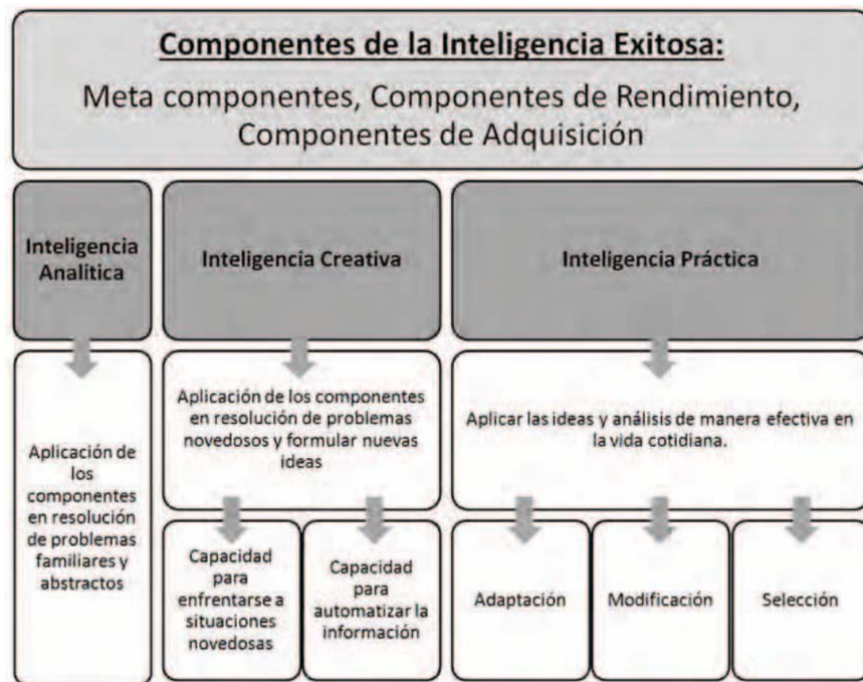
### **2.2.3 Teoría de la Inteligencia Exitosa**

Un modelo alternativo de inteligencia que ha recibido considerable interés sobre todo por parte de educadores es la Teoría de Inteligencia Exitosa (Successful Intelligence Theory; SIT) propuesto por Sternberg (1999). Esta teoría constituye una expansión de la Teoría Triárquica de la inteligencia humana y supone una alternativa a los modelos de inteligencia tradicionales provenientes de la psicometría (Pérez, & Medrano, 2013).

Para Sternberg (1985) la mayoría de los instrumentos tradicionales de evaluación de la inteligencia se circunscriben a evaluar los mecanismos subyacentes a la inteligencia mediante un método estructural, centrándose en las diferencias y variaciones entre los individuos y asumiendo que la ejecución de una tarea depende de una serie de habilidades, olvidando la parte

contextual y experiencial de la inteligencia, y sobre todo, las interrelaciones entre el individuo, el contexto y la práctica. A partir de dichas críticas Sternberg formula un modelo alternativo de inteligencia se define a partir de a) la habilidad para conseguir objetivos marcados en la vida dentro de un contexto sociocultural y según parámetros personales, (b) el aprovechamiento de las fortalezas y la compensación de debilidades, c) la adaptación, modificación y selección de entornos favorables, y (d) la combinación de habilidades analíticas, creativas y prácticas (Sternberg, Ferrandiz, Hernandez, & Ferrando, 2011). Si bien desde la SIT se plantean que no existen habilidades universalmente indicativas de inteligencia, se plantea la existencia de componentes necesarios para la solución de problemas (Pérez, & Medrano, 2013). Es decir un conjunto común de componentes subyacen en todo proceso de resolución de problemas (Sternberg, 2003). Estos componentes son los metacomponentes, los componentes de rendimiento y los componentes de adquisición del conocimiento (Pérez, & Medrano, 2013). Los metacomponentes son procesos de orden superior o ejecutivos que permiten planificar el problema y seleccionar los pasos para resolverlo, por ejemplo). Los componentes de rendimiento son procesos de orden inferior que ejecutan las instrucciones de acuerdo a la planificación implícita de los metacomponentes (Pérez, & Medrano, 2013). Algunos componentes de rendimiento pueden ser la codificación de estímulos, la inferencia de relaciones entre los estímulos, por ejemplo. Finalmente los componentes de conocimiento-adquisición son componentes no ejecutivos que se usan para adquirir nueva información, recordar información adquirida y transferir lo aprendido a otro contexto (Pérez, & Medrano, 2013). Un ejemplo de este tipo de componente sería la codificación selectiva o la comparación selectiva (Pérez, & Medrano, 2013). Para la SIT las diferencias individuales en inteligencia se relacionan con diferencias en el uso de estos procesos cognitivos (Stemler, Grigorenko, Jarvin y Sternberg, 2006). A su vez estos procesos se utilizan de diferente manera en distintos tipos de tareas y situaciones, dependiendo de las características del problema y dando lugar a tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica (Pérez, & Medrano, 2013). Cuando los componentes mencionados se aplican a la resolución de problemas familiares y abstractos refieren a procesos de la inteligencia analítica, cuando son aplicados para formular ideas y resolver

problemas novedosos refiere a la inteligencia creativa, y finalmente cuando se utilizan para aplicar las ideas y análisis de manera efectiva refieren a la inteligencia práctica. A su vez la inteligencia creativa dependerá de dos aspectos relevantes, la capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas y la capacidad para automatizar la información. Mientras que la inteligencia práctica involucra tres tipos de mecanismos o funciones mediante las cuales el individuo se relaciona con el entorno, la adaptación (modificaciones que experimenta el individuo), la selección (elegir alternativas para lograr el camino más adecuado para la adaptación) y la configuración del medio (implica la modificación del ambiente para lograr una mejor adaptación del individuo) (Sternberg, 2006). Una representación sintética de este modelo se presenta en la Figura 1:



*Figura 1. Componentes de la Inteligencia Exitosa*

#### **2.2.4 Teoría de las Inteligencias Múltiples**

Howard Gardner, Psicólogo de la Universidad de Harvard en los Estados Unidos, cambió la forma de ver a la inteligencia. En su teoría de Inteligencias Múltiples quiso comprobar el potencial humano no solamente medido bajo un cociente intelectual. La interpretación de Gardner nos indica que los conceptos de inteligencia que durante tiempos se han utilizado tienen limitaciones, ya que las personas están formadas de múltiples inteligencias que ayudan al desenvolvimiento en la vida cotidiana y estas tienen que estimularse tanto en las escuelas como en los hogares. Tenemos que considerar que cada persona tiene formas distintas de aprender. La teoría de las inteligencias múltiples sugiere que dentro de las aulas de clases de los establecimientos educativos se desarrollen estrategias pedagógicas que ayuden a la estimulación de las mismas y que no solo sean desarrolladas las inteligencias lógico-matemática y lingüística que por tradición se han venido desarrollando (Gardner, 1995).

La teoría de las inteligencias múltiples, representa tanto en el contenido como en la forma un ataque deliberado a la tradición psicométrica, interesada en la medición de variables psicológicas como la inteligencia, a la que acusa de ser responsable de la alienación de múltiples capacidades, aptitudes y emociones humanas. Estas, precisamente, son las que Gardner intenta recuperar a través de la pluralización del concepto de la inteligencia humana (Gallego, 2009).

Los pilares básicos de su teoría son el relativismo cultural y la necesidad de un enfoque pluridisciplinar como alternativa a una sociedad que, según él, se ve aquejada por tres prejuicios originados o favorecidos en gran parte por el monopolio de la visión singular de la inteligencia. Para él, el “occidentalismo” o predominio del pensamiento en términos lógicos o racionalistas, el “testismo” o evaluación deshumanizada y deshumanizadora y el “mejorismo” en términos de habilidad lógico-matemática. Frente a ello, Gardner examina el concepto de inteligencia en otras culturas y realiza un esfuerzo constante por integrar todas las disciplinas tanto en la descripción de las diferentes inteligencias, como en su justificación y posterior aplicación. Se

trata de un ejercicio que se quiere globalizar y que cuestiona la estrechez conceptual de la visión tradicional de la inteligencia así como su utilidad y exactitud para explicar la cognición humana (Gallego, 2009).

La propuesta original plantea la existencia de 7 inteligencias diferentes de aparentemente igual jerarquía: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal cinestésica, espacial, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1983). En posteriores revisiones, Gardner amplía el número con la inteligencia naturalista o capacidad para comprender los patrones de la naturaleza y se adentra en los espinosos terrenos de la moral al plantear una posible inteligencia espiritual y/ o existencial (Gallego, 2009).

Esta forma de presentarlas respondía a un claro propósito: fortalecer las posiciones de aquellas inteligencias con menor o nula tradición y, por tanto, más difíciles de argumentar a la vez que atacaba los postulados de los psicómetras. Para ello, rompía el binomio formado por la capacidad lingüística y la lógico-matemática, utilizado tradicionalmente y situaba ambas capacidades a la cabeza de dos grupos distintos diferenciados por un criterio tan resbaladizo como el que las inteligencias estén determinadas o no por el uso de objetos: respectivamente lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica; lingüística y musical (Gardner, 1983).

**Inteligencia Lingüística:** Es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, mnemónica, la explicación y el metalenguaje). Alto nivel de esta inteligencia se ve en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros (Gardner, 2001).

**Inteligencia Lógico-matemática:** Es la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones, las funciones y otras abstracciones relacionadas. Alto nivel de esta inteligencia se ve en científicos, matemáticos, contadores, ingenieros y analistas de sistemas, entre otros. Los niños que han desarrollado esta inteligencia analizan con



facilidad los problemas. Se acercan a los cálculos numéricos, estadísticas y presupuestos con entusiasmo (Gardner, 2001).

**Inteligencia Espacial:** Es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica. Se presenta en pilotos, marinos, escultores, pintores y arquitectos, entre otros. Se encuentra en los niños que estudian mejor con gráficos, esquemas, cuadros. Les gusta hacer mapas conceptuales y mentales. Entienden muy bien planos y croquis (Gardner, 2001).

**Inteligencia Musical:** Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. Está presente en compositores, directores de orquesta, críticos musicales, músicos y oyentes sensibles entre otros. Los niños que la evidencian se sienten atraídos por los sonidos de la naturaleza y por todo tipo de melodías. Disfrutan siguiendo el compás con el pie, golpeando o sacudiendo algún objeto rítmicamente (Gardner, 2001).

**Inteligencia Corporal- Cinestésica:** Es la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes. Se manifiesta en atletas, bailarines, cirujanos y artesanos, entre otros. Se la aprecia en los niños que se destacan en actividades deportivas, danza, expresión corporal y/o en trabajos de construcciones utilizando diversos materiales concretos. También en aquellos que son hábiles en la ejecución de instrumentos (Gardner, 2001).

**Inteligencia Interpersonal:** Es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos, posturas y la habilidad para responder. Se encuentra presente en actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos, entre otros. La tienen los niños que disfrutan trabajando en grupo, que son

convincientes en sus negociaciones con pares, mayores, y que entienden al compañero (Gardner, 2001).

**Inteligencia Intrapersonal:** Consiste, según la definición de Howard Gardner, en el conjunto de capacidades que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernó de manera eficiente en la vida. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima. Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos, psicólogos, entre otros. La evidencian los niños que son reflexivos, de razonamiento acertado y suelen ser consejeros de sus pares (Gardner, 2001).

**Inteligencia Naturalista:** Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros. Se da en los niños que aman los animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre (Gardner, 2001).

La teoría de las inteligencias múltiples es un programa abierto, según Gardner (2001), y este listado de ocho inteligencias podría ampliarse o reducirse con investigaciones futuras. Lo esencial en la teoría es que existen varias inteligencias (no una) y que cada una de ellas es relativamente independiente de las otras, véase Figura 2. Estas inteligencias existen también en algún grado en las demás especies, puesto que las ratas poseen inteligencia espacial y algunos pájaros inteligencia musical y no existen dos inteligencias igual ni siquiera en los gemelos monocigóticos. Otro aspecto destacable para Gardner (2001), es que no debe confundirse inteligencia con valores, debido a que la inteligencia puede utilizarse con propósitos virtuosos o inmorales.



Figura 2. Inteligencias Múltiples de Gardner

## 2.3 Definiciones conceptuales

### 2.3.1 Inteligencia.

Según Gardner (1995). La inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo. La creación de un producto cultural es crucial en funciones como la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las propias opiniones o sentimientos. La inteligencia desde este punto de vista, es una habilidad general que se encuentra, en diferente grado, en todos los individuos. Constituye la clave del éxito en la resolución de problemas. Esta habilidad puede medirse de forma fiable por medio de test estándares de papel y lápiz que, a su vez, predicen el futuro éxito en la escuela.

### 2.3.2 Competencia.

Si bien fue David McClelland el propulsor de estos conceptos, comenzaremos por la definición de competencias de Spencer y Spencer: competencia es una característica subyacente en un individuo que está

causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación (Alles, 2005).

Característica subyacente significa que la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos (Alles, 2005).

Causalmente relacionada significa que la competencia origina o anticipa el comportamiento y el desempeño (Alles, 2005).

Estándar de efectividad significa que la competencia realmente predice quién hace algo bien o pobremente, medido sobre un criterio general o estándar. Ejemplos de criterios: el volumen de ventas en dólares para vendedores o el número de clientes que compran un servicio (Alles, 2005).

Siguiendo a Spencer & Spencer, las competencias son, en definitiva, características fundamentales del hombre e indican formas de comportamiento o de pensar, que generalizan diferentes situaciones y duran por un largo período de tiempo (Alles, 2005).

### **2.3.3 Competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria.**

#### **a. Competencias Socio- Emocionales**

Competencia Social: La educación preescolar es una etapa enriquecedora para el niño ya que durante ella, en forma paulatina y constante, realiza múltiples descubrimientos relacionados con sus emociones y su entorno los mismos que le aproximan un poco más a la realidad, le proporcionan experiencias gratas y también desagradables.

Así mismo, busca ser reconocido más allá de su grupo familiar. Quiere hacer valer sus derechos dentro del núcleo escolar. Aprende a respetar derechos ajenos. Su integración e interacción con otros pares, se encierran en una difícil búsqueda de inserción a partir de un rol.

Es normal que los niños en esa edad preescolar pongan a prueba sus limitaciones en términos de habilidades físicas, comportamientos y expresiones de emoción y habilidades de pensamiento. Es importante que exista un

ambiente seguro y estructurado, que incluya límites bien definidos, dentro del cual el niño pueda explorar y enfrentar nuevos retos. El niño debe mostrar iniciativa, curiosidad, deseo de explorar y disfrutar sin sentirse culpable ni inhibido.

Competencia Emocional: Es considerada como la habilidad esencial de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, del mismo modo permite modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás. La competencia emocional se caracteriza por:

- Adquieren control sobre sus emociones. La ira, el enojo, la frustración y también la tristeza.
- Motivan sus pensamientos hacia objetivos claros. Sus emociones juegan a favor de sus deseos y la creatividad en otros de sus medios.
- Facilidad para hacer amigos gracias al control de sus emociones. Desarrollan la empatía (ponerse en el lugar del otro), la amabilidad y el respeto.
- Facilidad de adaptación a diferentes entornos sociales.

En relación a la inteligencia emocional y el éxito escolar, numerosos estudios de psicólogos y psicopedagogos avalan la teoría de que los niños que se relacionan en el colegio de una manera social y emocional sacan mejores notas y son los que más fácilmente alcanzan el éxito en la escuela. Y presentan un coeficiente intelectual elevado.

#### **b. Competencias Lógico-Matemáticas**

Goñi, (2000) citado en Arévalo, (2011). Implica poder entender relaciones numéricas y espaciales, y comentarlas utilizando las convenciones; es decir, sistemas de numeración y de medición de la propia cultura.

Nunes y Bryant, (2005) citado en Arévalo, (2011) tiene dos sentidos, el primero se refiere a sentirse “a gusto” con los números y ser capaz de utilizar las habilidades matemáticas que permiten a una persona hacer frente a las

necesidades matemáticas prácticas de la vida diaria. Mientras que el segundo se enfoca a ser capaz de captar y entender la información que se presenta en términos matemáticos, por ejemplo en gráficas, diagramas o cuadros.

Con respecto de las competencias matemáticas relacionadas con la construcción del número. El primer aspecto relacionado con el número se orienta no sólo a la adquisición de la terminología y operaciones básicas de la aritmética, sino que ahora es relevante que el niño a partir de una serie numérica las ordene en forma ascendente o descendente, así como determine la regularidad de la misma. En este sentido, las competencias a desarrollar son agrupar objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos atendiendo a la forma, color, textura, utilidad, numerosidad, tamaño, etc., lo cual le permitirá organizar y registrar información en cuadros, tablas y gráficas sencillas usando material concreto o ilustraciones. Esta competencia implica que el niño interprete o comprenda problemas numéricos que se le plantean y estima sus resultados utilizando en su comienzo estrategias propias para resolver problemas numéricos y los representa usando objetos, dibujos, símbolos y/o números.

Con respecto de las competencias matemáticas relacionadas con el desarrollo de la forma, espacio y medida. Este aspecto formativo tiene como importancia construir en los niños la identificación de las figuras geométricas con base en sus características matemáticas y el desarrollo de la ubicación espacial. Se inicia con la construcción de objetos y figuras productos de la creación del niño, utilizando materiales diversos con la finalidad de describir semejanzas y diferencias que observa entre objetos, figuras y cuerpos geométricos empleando su lenguaje convencional. Asimismo, implica que el niño anticipe y compruebe los cambios que ocurrirán a una figura geométrica al doblarla o cortarla, al unir y separar sus partes, al juntar varias veces una misma figura o al combinarla con otras diferentes.

### **c. Competencias Visuales**

Papalia, (2003) citado en Arévalo, (2011). Desde el punto de vista de la psicología del desarrollo el niño empieza a coger objetos, a los cuales prestará atención durante muy pocos minutos, o bien intentará llegar a ellos primero

arrastrándose y después gateando, estos actos le permitirán utilizar los dos lados del cuerpo y los dos ojos de forma coordinada.

A partir del primer año de vida hasta aproximadamente los tres, la percepción visual madura igual que la organización neuronal. El niño mantiene un equilibrio más preciso entre el lado derecho y el lado izquierdo, delante y detrás, consolidándose la lateralidad. Por ello, desde los tres años hasta los seis años se desarrolla completamente todo el sistema visual, facilitando el esquema corporal, la lateralidad, direccionalidad y surge el movimiento coordinado, dirigido y organizado en el campo visual del niño, lo cual permitirá que se inicie en la práctica deportiva. Posterior a los seis años hasta los doce, tiene lugar la madurez del sistema visual.

La discriminación visual, implica la capacidad para determinar las características exactas de una forma comparada con otras de características similares además de percibir dos o más formas u objetos en relación a ella misma, o la relación de los mismos con la posición en el espacio.

#### **d. Competencias Auditivas**

Arévalo (2011) Competencias auditivas es el término usado para describir lo que sucede cuando el cerebro reconoce e interpreta los sonidos a su alrededor. Los seres humanos oyen cuando la energía, que conocemos como sonido, se desplaza a través del oído y se transforma en información eléctrica que puede ser interpretada por el cerebro. Entonces, definimos las competencias auditivas en el niño como la capacidad para poder interpretar y codificar los sonidos provenientes del mundo circundante.

- Rima Inicial: Se evaluará en el niño las capacidades para reconocer sonidos iguales de un grupo de figuras.
- Rima final: Se evaluará en el niño las capacidades para reconocer sonidos finales idénticos en un grupo de figuras.
- Memoria de palabras y cuentos: Se evalúa el recuerdo inmediato de material no significativo a través de la repetición de series de

palabras y cuentos, que van desde los términos hasta la narración de la pequeña historia.

#### **e. Competencias Psicomotoras**

Arévalo, (2011). El control de la motricidad fina es la coordinación de las funciones muscular, ósea (esquelética) y neurológica para producir movimientos pequeños y precisos. El desarrollo del control de la motricidad fina es el proceso de refinamiento del control de la motricidad gruesa y se desarrolla a medida que el sistema neurológico madura.

El nivel de desarrollo del control de la motricidad fina en los niños se utiliza para determinar su edad de desarrollo. Se desarrollan a través del tiempo, de la experiencia y del conocimiento, además requiere de conocimiento y planeación para la ejecución de una tarea, al igual que fuerza muscular, coordinación y sensibilidad normal.

#### **f. Competencias Lingüísticas**

Arévalo, (2011). En la escuela, el docente necesita que el niño o niña pueda utilizar el lenguaje de manera determinada para aprender, pero en las salas se enfrenta a una diversidad de códigos no lingüísticos y/o lingüísticos ya constituidos como lenguaje familiar, que en las primeras secciones se manifiesta con predominio de gestos o vocabulario muy limitado al nombrar utensilios personales, prendas de vestir o partes del cuerpo y que refleja un circuito social muy estrecho e íntimo.

Gardner (1993) citado en Arévalo, (2011). La competencia lingüística es la inteligencia que parece compartida de manera más universal y democrática en toda la especie humana. Considera que las médulas de tal tipo de inteligencia son la fonología y la sintaxis. Define pues la competencia lingüística como aquella que permite procesar información de un sistema de símbolos para reconocer la validez fonológica, sintáctica o semántica en un acto de significación de esa lengua.



#### **g. Lateralidad**

Arévalo, (2011). Es el predominio funcional de un lado del cuerpo, determinado por la supremacía de un hemisferio cerebral. Mediante esta área, el niño estará desarrollando las nociones de derecha e izquierda tomando como referencia su propio cuerpo y fortalecerá la ubicación como base para el proceso de lectoescritura. Es importante que el niño defina su lateralidad de manera espontánea y nunca forzada.

## **CAPITULO 3. Metodología**

### **3.1 Tipo, diseño utilizado.**

La metodología de la investigación utilizada es de forma descriptiva, fundamentado en el análisis de datos y las variables cuantificadas, basado en la observación de hechos supeditados a leyes o patrones generales (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Para el procesamiento de los datos obtenidos, se utilizó estadística descriptiva, a través de tablas y representaciones gráficas para el cálculo de los parámetros estadísticos, los cuales describen los resultados.

Para la presente investigación se ha propuesto aplicar el tipo de diseño no experimental transversal, al no pretender manipular las variables de estudio y observar los datos en un único momento dentro de un periodo de tiempo. Este tipo de diseño se caracteriza por plantear el análisis del problema de estudio en un único momento dentro de un periodo de tiempo determinado, una única muestra y no se tiene control de las variables independientes (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). Los datos a analizar se obtuvieron en el periodo comprendido entre los meses de noviembre a diciembre del 2017.

### **3.2 Población y Muestra.**

#### **3.2.1 Población**

La población del estudio estuvo conformada por 40 evaluados entre niños y niñas de 5 años de edad de una institución educativa privada del distrito de San Miguel en Lima, que asisten regularmente a sus actividades académicas, durante el año 2017.

### **3.2.2 Muestra**

El tipo de muestra es censal debido a que se va evaluar al 100% de la población (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006), es decir, a los 40 niños que la conforman.

### **3.3 Identificación de la variable y su operacionalización**

La variable de estudio de referencia de la competencia pre-escolar es:

Competencia Básica Pre-Escolar Global (CPG): Capacidad que tiene el niño para alcanzar las habilidades básicas para iniciar la lecto-escritura, y estaría asociada a las posibilidades que tiene, para responder a las exigencias que la educación básica regular le plantea (Condemarín, 1986).

Esta, a su vez comprende siete dimensiones que se describen a continuación:

1. Dimensión Socio-Emocional (DSE). Capacidades fundamentales para adaptarse a diversos entornos, socializar e integrarse, y ser capaz de expresar adecuadamente sus diferentes emociones.
2. Dimensión Lógico Matemática (DLM). Capacidad para razonar utilizando operaciones lógicas, y el sentido común. Reconocer e identificar conceptos y dimensiones básicas, números, resolver con facilidad problemas lógicos matemáticos elementales.
3. Dimensión Visual (DVI). Capacidad para reconocer y discriminar estímulos visuales en diferentes dimensiones y posiciones espaciales.
4. Dimensión Auditiva (DAU). Capacidad para reconocer y discriminar fonemas, palabras, frases, cuentos, sonidos y ruidos.
5. Dimensión Psicomotriz (DPS). Capacidad para desarrollar con destreza diferentes movimientos gruesos y finos, Habilidades neuromotoras.

6. Dimensión Lingüística (DLI). Capacidad verbal, uso de un amplio repertorio de vocabulario, manejo de sustantivos, adjetivos y verbos a través de diversos estímulos visuales.
7. Dimensión de Lateralidad (DLA). Capacidad de reconocimiento de la direccionalidad de los objetos, en base a su esquema corporal.

Tabla 1

*Operacionalización de Variables.*

Variable	Dimensiones	Peso	Nro. Items	Indicadores	Niveles
<b>Competencia Básica Pre-escolar Global</b>  Capacidad que tiene el niño para alcanzar las habilidades básicas para iniciar la lecto-escritura, y estaría asociada a las posibilidades que tiene, para responder a las exigencias que la educación básica regular le plantea (Condemarín, 1986)	<b>Socio-Emocional (DSE)</b>  Capacidades fundamentales para adaptarse a diversos entornos, socializar e integrarse, y ser capaz de expresar adecuadamente sus diferentes emociones.	14.3%	19	Socio-Emocional (1.1, 1.2)	Alto
					Medio
					Bajo
	<b>Logico-Matematica (DLM)</b>  Capacidad para razonar utilizando operaciones lógicas, y el sentido común. Reconocer e identificar conceptos y dimensiones básicas, números, resolver con facilidad problemas lógicos matemáticos elementales.	14.3%	24	Logico-Matematica (2.1, 2.2, 2.3, 2.4)	Alto
					Medio
					Bajo
	<b>Visual (DVI)</b>  Capacidad para reconocer y discriminar estímulos visuales en diferentes dimensiones y posiciones espaciales.	14.3%	20	Visual (3.1, 3.2)	Alto
					Medio
					Bajo
	<b>Auditiva (DAU)</b>  Capacidad para reconocer y discriminar fonemas, palabras, frases, cuentos, sonidos y ruidos.	14.3%	20	Auditiva (4.1, 4.2, 4.3, 4.4)	Alto
					Medio
					Bajo
	<b>Psicomotora (DPS)</b>  Capacidad para desarrollar con destreza diferentes movimientos gruesos y finos, Habilidades neuromotoras.	14.3%	11	Psicomotora (5.1, 5.2)	Alto
					Medio
					Bajo
	<b>Linguística (DLI)</b>  Capacidad verbal, uso de un amplio repertorio de vocabulario, manejo de sustantivos, adjetivos, verbos a través de diversos estímulos visuales.	14.3%	22	Linguística (6.1, 6.2)	Alto
					Medio
					Bajo
	<b>Lateralidad (DLA)</b>  Capacidad de reconocimiento de la direccionalidad de los objetos, en base a su esquema corporal.	14.3%	10	Lateralidad (7)	Alto
					Medio
					Bajo
		100.0%	126		

### **3.4 Técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico**

Para la toma de datos en los niños y niñas puestos a evaluación, se utilizó la Batería de Competencias para iniciar el Primer Grado (BCIPG).

#### **3.4.1 Ficha técnica.**

**Nombre de la prueba:** Batería de Competencias para iniciar el primer grado (BCIPG).

**Autor:** Dr. Edmundo Arévalo Luna/ Psicólogo y Docente universitario.

**Origen:** Universidad Privada Antenor Orrego. Escuelas Profesionales de Psicología y de Educación. Trujillo – Perú.

**Procedencia:** La BCIPG es una adaptación y revalidación de la Prueba de Ingreso al Primer Grado (PIPG). Es un instrumento que se ha elaborado para medir 07 competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria

**Ámbito de Aplicación:** Niños de 5 años, en número de 10 a 20 niños/as, y niños/as del primer grado de primaria.

**Tiempo de aplicación:** No hay tiempo límite. Está en función directa de la comprensión de las instrucciones, de la capacidad y tolerancia del niño para el trabajo (Puede trabajarse hasta en dos sesiones de ser necesario); sin embargo, de acuerdo a los datos de la población de referencia, se realiza el examen en un tiempo aproximado de 30 a 40 minutos.

**Forma de Administración:** La prueba se puede aplicar de manera individual y/o colectiva. En esta última modalidad, se sugiere el apoyo de asistentes para supervisar el trabajo de los niños/as

**Significación de la Prueba:** Diagnosticar el nivel competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria, estas son: Competencias Socioemocionales, Competencias Lógico Matemáticas, Competencias Visuales, Competencias Auditivas, Competencias Psicomotoras, Competencias Lingüísticas y Lateralidad.

**Normas y Puntuaciones:** Se ofrecen normas en Percentiles y Enea tipos. Se trabaja con una Media de 50 y una Desviación Estándar de 4,8.

### 3.4.2 Descripción de la prueba.

La BCIPG, evalúa a través de 126 reactivos, divididos en 07 competencias básicas para iniciar el primer grado. Estos datos se visualizan en la siguiente tabla:

Tabla 2

*Áreas que evalúa la BCIPG, Número de ítems y puntuaciones a alcanzar.*

Competencias a evaluar	Nº de Ítems	Puntaje directo Máximo	Puntaje directo Mínimo
Socio-emocional	19	19	00
Lógico-matemática	24	24	00
Visuales	20	20	00
Auditivas	20	20	00
Psicomotoras	11	18	00
Lingüísticas	22	22	00
Lateralidad	10	10	00
<i>Total</i>	<i>126</i>	<i>133</i>	<i>00</i>

La interpretación de cada una de las competencias se describe a continuación:

- Competencias Socio-Emocionales. Capacidades fundamentales para adaptarse a diversos entornos, socializar e integrarse, y ser capaz de expresar adecuadamente sus diferentes emociones.
- Competencias Lógico Matemáticas. Capacidad para razonar utilizando operaciones lógicas, y el sentido común. Reconocer e identificar conceptos y dimensiones básicas, números y resolver con facilidad problemas lógicos matemáticos elementales.
- Competencias Visuales. Capacidad para reconocer y discriminar estímulos visuales en diferentes dimensiones y posiciones espaciales.

- d) Competencias Auditivas. Capacidad para reconocer y discriminar fonemas, palabras, frases, cuentos, sonidos y ruidos.
- e) Competencias Psicomotoras. Capacidad para desarrollar con destreza diferentes movimientos gruesos y finos, habilidades neuromotoras.
- f) Competencias Lingüísticas. Capacidad verbal, uso de un amplio repertorio de vocabulario, manejo de sustantivos, adjetivos y verbos a través de diversos estímulos visuales.
- g) Lateralidad. Capacidad de reconocimiento de la direccionalidad de los objetos, en base a su esquema corporal.

### **3.4.3 Adaptación de la prueba Batería para Iniciar el Primer Grado de Primaria.**

La elaboración de la Prueba de Ingreso al Primer Grado (PIPG) antecesora a la Batería de Competencias para iniciar el Primer Grado (BCIPG), se llevó a cabo en 1989; en aquel entonces, compilamos y adaptamos un conjunto de reactivos de diversas pruebas existentes en la época, como las de Jordan y Masey del Test de Filho, de la Prueba de Funciones Básicas, de la Prueba de Lectura para el 1º grado y, del método de percepción visual de Frostig. Posteriormente, (1990), se adaptaron otros reactivos, como los de Bender, Gesell y Weepman; hasta quedar finalmente elaborada la Prueba de Ingreso al Primer Grado (PIPG) en el año 1991.

Para los estudios de validez y confiabilidad, se tomó una muestra aleatoria de niños del primer grado, de las ciudades de Lima y Callao. La validez de la prueba se llevó a cabo a través de método de contenido y de criterio externo, opinión de expertos (psicólogos educativos y maestros del primer grado). Alcanzando alta coincidencia en los resultados de validez. Para la confiabilidad, se utilizó alpha de crombach, se alcanzó una  $r = 0,89$ ; y por medio del método de mitades, se alcanzaron coeficientes lo suficientemente buenos para este tipo de pruebas. Posteriormente, para la elaboración de las



normas y baremos, se aplicó a 1865 niños de Lima, Callao, Huancayo y Huaraz.

La BCIPG, es una nueva versión de la PIPG. Se elaboró en la perspectiva de actualizar la exploración de las competencias para iniciar el primer grado; de allí su denominación: Batería de Competencias Para Iniciar el Primer Grado (BCIPG).

Para la adaptación de este trabajo se tomó una muestra de 703 niños y niñas evaluados, entre los diferentes Centros de Educación Inicial de la ciudad de Trujillo y de las Instituciones educativa del nivel primario (primer grado); finalmente se eliminaron cuestionarios que habían omitido algunas respuestas y datos de identificación, y por otros defectos propios de la evaluación; quedando finalmente conformada la muestra por 655 evaluados.

El método del muestreo empleado fue no probabilístico de tipo intencional, según los criterios siguientes:

Criterios de inclusión:

- Edades comprendidas entre los 5 y 6 años, entre varones y mujeres.
- Niveles educativos de inicial de 5 años y del primer grado, de centros estatales y particulares.

Criterios de exclusión:

- Omisión en las respuestas o datos de identificación.

Tabla 3

*Tamaño muestral de los sujetos de estudio según el centro de origen.*

Instituciones educativas	F	%
IE Augusto Alva Azcurra	64	9,8
IEIE. Santa Ana	75	11,5
Jardín San Antonio María Claret	84	12,8
Colegio Seminario San Carlos y San Marcelo	36	5,5
Jardín 211 California	66	10,1
Jardín Mi Casita	58	8,8
Jardín Pestalozzi	86	13,1
C.E Interamericano	38	5,8
IEE. Antonio Raimondi	67	10,2
C.E Santa Edelmira	81	12,4
<b>Total</b>	<b>655</b>	<b>100%</b>

*Fuente: Datos Alcanzados en la investigación*

En relación al nivel y grado escolar, se trabajó con niños de 5 años del nivel inicial y niños del primer grado del nivel primario. Datos que se expresan en la siguiente tabla:

Tabla 4

*Tamaño muestral de los sujetos de estudio según el nivel educativo.*

Nivel y grado educativo	F	%
Inicial de 5 años	391	59,7%
Primer grado de Primaria	264	40,3%
<b>Total</b>	<b>655</b>	<b>100%</b>

*Fuente: Datos alcanzados en el estudio*

Se lee en la tabla anterior, que el 59,7% pertenece al nivel inicial de 5 años, seguidos del 40,3% del primer grado de primaria.

Tabla 5

*Tamaño muestral de los sujetos de estudio según el Género.*

Género	F	%
Varones	286	43,7%
Mujeres	369	56.3%
<b>Total</b>	<b>655</b>	<b>100%</b>

*Fuente: Datos alcanzados en el estudio*

Se aprecia en la Tabla 5 que el 56,3% pertenecen al grupo de niñas, y el 43,7%, pertenecen al grupo de niños.

### 3.5 Confiabilidad y Validez

#### 3.5.1 Confiabilidad.

En un primer momento, se determinó la fiabilidad a través de Alpha de Crombach, en una muestra de niños y niñas, de los cuales 60 pertenecían al grupo de 5 años y 60 a los del primer grado, hallando los siguientes coeficientes:

Tabla 6

*Coeficientes de fiabilidad alcanzados en la BCIPG, a través de Alpha de Crombach, en muestra de niños y niñas del nivel inicial y primer grado de primaria.*

Competencias	Inicial 5 años	Primer grado
Socio-emocionales	0,6875	0,6134
Lógico-matemáticas	0,7546	0,8547
Visuales	0,5986	0,7876
Auditivas	0,8654	0,8154
Psicomotoras	0,6435	0,5987
Lingüísticas	0,6987	0,7165
Lateralidad	0,8345	0,7865
<b>Escala total</b>	<b>0,7546</b>	<b>0,7865</b>

*Fuente: Datos alcanzados en el estudio*

Los coeficientes alcanzados en la tabla anterior indican que la BCIPG, es un instrumento consistente, hallándose índices que oscilan entre 0,59 a 0,86 para el nivel inicial, y 0,59 a 0,85 el primer grado.

Otro de los métodos más aceptados para establecer la confiabilidad de un instrumento como el presente, está el de las dos mitades, debido a la imposibilidad de volver a aplicar este instrumento a los mismos sujetos. Se utilizó la correlación de producto-momento de Pearson; siendo aplicada el método de las mitades y corregido con la fórmula de Sperman Brown. Datos que se presentan a continuación:

Tabla 7

*Coeficientes de fiabilidad alcanzados en la BCIPG, en el grupo de niños de 5 años y primer grado.*

Competencias	5 años				6 años			
	Media	Ds	r	rn	Media	Ds	r	rn
Socio-emocionales	10,96	2,16	0,81	0,89	11,89	3,25	0,70	0,81
Lógico-matemáticas	19,55	3,27	0,68	0,80	21,98	2,98	0,59	0,75
Visuales	9,62	2,56	0,58	0,73	10,37	2,74	0,64	0,71
Auditivas	8,846	3,45	0,85	0,92	10,27	2,75	0,73	0,83
Psicomotoras	8,213	1,85	0,66	0,79	10,37	1,65	0,71	0,89
Lingüísticas	11,234	2,18	0,68	0,84	12,34	1,98	0,58	0,73
Lateralidad	4,566	2,03	0,58	0,78	6,46	1,86	0,67	0,82
Escala total	78,354	11,29	0,71	0,84	89,64	9,16	0,63	0,78

Los datos de la tabla anterior indican altos coeficientes de confiabilidad, lo que garantiza la consistencia de la prueba.

### 3.5.2 Validez de contenido.

Para precisar la validez de contenido, de la BCIPG, recurrimos a la técnica del criterio de jueces. Esta técnica consistió en proporcionar el cuestionario a la opinión de jueces: 03 Psicólogos, y 02 docentes una del nivel inicial y una del primer grado, quienes tienen experiencia de trabajo con niños por más de 10 años; se les brindó el cuadernillo de preguntas, las definiciones y normas de aplicación. Se les entregó el material de manera independiente, donde se les solicita sus opiniones y sugerencias a través de un formato elaborado.

Los resultados fueron procesados también de modo independiente, hallándose los siguientes resultados:

Tabla 8

*Datos porcentuales de los acuerdos y desacuerdos, en las opiniones de los expertos, en la BCIPG.*

Competencias	Acuerdos	Desacuerdos
Socio-emocionales	93%	7%
Lógico-matemáticas	86%	14%
Visuales	97%	3%
Auditivas	98%	2%
Psicomotoras	87%	13%
Lingüísticas	95%	5%
Lateralidad	95%	5%
Escala total	96%	4%

Se lee en la tabla anterior, que existe casi una aprobación unánime en los 126 elementos que mide la BCIPG.

### 3.5.3 Validez de Constructo.

La estructura factorial de los elementos de las 7 competencias, fueron examinados a través del análisis de ítem test, se han correlacionado cada uno de los ítems que conforman cada competencia con el total. Los resultados indican que todos los ítems de cada una de las competencias de la BCIPG son válidos; tal como se expresan en las siguientes tablas.

Tabla 9

*Coeficientes de validez en Competencias socioemocionales de la BCIPG, con el método ítem-test.*

Sociales				Emocionales			
Ítems	R	Ítems	r	Ítems	r	Ítems	r
1	0,596	6	0,385	1	0,439	6	0,361
2	0,587	7	0,489	2	0,396	7	0,585
3	0,610	8	0,629	3	0,485	8	0,765
4	0,520	9	0,439	4	0,419	9	0,642
5	0,483			5	0,516	10	0,483
Competencia global							0,689

Tabla 10

*Coeficientes de validez en las Competencias Lógico-matemáticas de la BCIPG, con el método ítem-test.*

Lógico matemáticas							
Ítems	R	Ítems	r	Ítems	R	Ítems	r
1	0,4789	7	0,4321	13	0,4765	19	0,4756
2	0,3996	8	0,3876	14	0,3867	20	0,4132
3	0,6987	9	0,3897	15	0,3987	21	0,4876
4	0,8465	10	0,5243	16	0,6543	22	0,5876
5	0,6345	11	0,46987	17	0,4657	23	0,5698
6	0,7325	12	0,3765	18	0,5346	24	0,5021
Competencia lógico matemática total							0,5326

Tabla 11

*Coeficientes de validez en las Competencias visuales de la BCIPG, con el método ítem-test.*

Visuales							
Ítems	R	Ítems	r	Ítems	R	Ítems	r
1	0,3643	6	0,3709	11	0,7654	16	0,5647
2	0,4567	7	0,4765	12	0,6354	17	0,5674
3	0,5342	8	0,4536	13	0,4756	18	0,4657
4	0,4232	9	0,6587	14	0,4657	19	0,6578
5	0,3987	10	0,6453	15	0,5768	20	0,4659
Competencias visuales total							0,5647

Tabla 12

*Coeficientes de validez en las Competencias auditivas de la BCIPG, con el método ítem-test.*

Items	R	Auditivas					
		Items	r	Items	r	Items	r
1	0,5346	6	0,4765	11	0,3657	16	0,5109
2	0,3746	7	0,5647	12	0,3987	17	0,5984
3	0,4756	8	0,5364	13	0,4376	18	0,5467
4	0,5243	9	0,3987	14	0,5183	19	0,3986
5	0,4567	10	0,4567	15	0,4387	20	0,5163
Competencias auditivas total							0,5157

Tabla 13

*Coeficientes de validez en las Competencias psicomotoras de la BCIPG, con el método ítem-test.*

Psicomotoras			
Items	r	Items	R
1	0,5231	7	0,4756
2	0,4876	8	0,4253
3	0,3985	9	0,3654
4	0,4765	10	0,4657
5	0,5123	11	0,5764
6	0,4726		
Competencias Psicomotoras total			0,4752

Tabla 14

*Coeficientes de validez en competencias lingüísticas de la BCIPG, con el método ítem-test.*

Ítems	R	Lingüísticas		Ítems	r	Item	r
		Ítems	R				
1	0,4678	6	0,5123	11	0,6476	16	0,6243
2	0,3986	7	0,5836	12	0,4756	17	0,4765
3	0,5764	8	0,3984	13	0,512	18	0,5342
4	0,5986	9	0,3874	14	0,5243	19	0,7465
5	0,4985	10	0,4856	15	0,3984	20	0,5342
Competencias Lingüísticas				0,5897		21	0,4867
						22	0,3986

Tabla 15

*Coeficientes de validez en Lateralidad de la BCIPG, con el método ítem-test.*

Ítems	Lateralidad		R
	r	Ítems	
1	0,48756	6	0,3764
2	0,4756	7	0,3875
3	0,5243	8	0,4263
4	0,4625	9	0,4763
5	0,4139	10	0,4263
Lateralidad			0,4526

Se observa en las tablas 9, 10, 11, 12,13, 14, 15 que los coeficientes alcanzados, son lo suficientemente válidos para el uso de este instrumento. Además, cabe mencionar que la validez global del BCIPG es de 0.86.



### 3.5.4 Baremos.

El Baremo de la BCIPG, para niños y niñas de 5 años de Instituciones Educativas Estatales y Privadas, de la ciudad de Trujillo (Batería completa) (Edmundo Arévalo Luna -2011) se puede ver en la Tabla 16.

Tabla 16

*Baremo de la BCIPG de Competencias Básicas en niños de 5 años.*

Pc	SO-EM	LO-MA	VISU	AUDI	PSICM	LINGUI	LATER	En	Niveles
99	17	22	16	14	16	18	10	9	Alto
95	16	21	--	--	--	17	--	9	
90	15	20	15	13	15	17	--	9	
85	14	19	--	--	--	16	9	8	
80	--	18	14	--	14	15	--	8	
75	13	17	--	12	--	14	--	7	
70	--	16	13	--	13	12	8	7	
65	11	15	--	--	--	--	--	6	Medio
60	--	14	12	11	12	11	--	6	
55	10	13	--	--	--	--	--	5	
50	9	12	11	--	11	10	7	5	
45	8	11	--	10	--	--	--	5	
40	7	10	10	--	10	9	--	4	
35	--	9	--	9	--	--	--	4	
30	6	8	9	--	9	8	6	3	Bajo
25	--	7	--	8	--	--	--	3	
20	5	6	8	--	8	7		2	
15	--	5	--	7	--	--	5	2	
10	4	4	--	--	7	6	--	1	
5	--	3	--	6	--	--	--	1	
1	3	2	7	5	6	5	4	1	
N	391								N
Prom.	8,6	12,6	12,2	10,6	9,8	10,1	6,8		Prom.
Ds.	3,45	4,48	3,65	6,98	4,65	4,45	3,76		Ds.

A continuación se presenta el baremo para la batería completa en la Tabla 17.

Tabla 17

*Baremo de la BCIPG, para niños de 5 años batería completa.*

Pc	5 años	En	Nivel de competencia
99	101 +	9	ALTO
95	98-100	9	
90	96-97	9	
85	92-95	8	
80	85-91	8	
75	77-84	7	
70	72-76	7	
65	65-71	6	NORMAL
60	59-64	6	
55	53-58	5	
50	45-52	5	
45	40-44	5	
40	36-39	4	
35	34-35	4	
30	32-33	3	BAJO
25	30-31	3	
20	28-29	2	
15	27	2	
10	26	1	
5	25	1	
1	24-	1	
N	391	N	
Prom	49,83	Prom	
Ds	6,34	Ds	

## **CAPITULO 4. Procesamiento, presentación y análisis de los resultados**

### **4.1 Procesamiento de los resultados**

Luego de la recolección de los datos a través de la Batería de Competencias para Iniciar el Primer Grado (BCIPG), se procedió a su tabulación y procesamiento mediante la utilización del software MS Excel que provee facilidades suficientes para los fines del presente estudio. Para ello, se utilizaron las herramientas para estadísticas descriptivas y la elaboración de gráficas de datos.

Los estadísticos utilizados fueron, media aritmética, máximo y mínimo. Además se elaboró un diagrama de frecuencias y gráficos para representar los datos tratados. Para el caso de la media aritmética se aplicó la siguiente formula:

$$Media(X) = \bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^N X_i}{N}$$

Donde  $(X_1, X_2, \dots, X_N)$  son las observaciones.

### **4.2 Presentación de los resultados**

En la Tabla 18, se presenta el resumen de los datos recabados, se muestran los niveles correspondientes a las siete dimensiones y sus respectivos porcentajes. Los resultados obtenidos han permitido determinar que el 67% de las competencias evaluadas han sido calificadas en el nivel Alto, el 22% en el nivel Medio y el 11% en el nivel Bajo. Los puntajes más altos se han obtenido en las competencias Lingüísticas y Lógico-Matemático con 98% y 85% de los evaluados ubicados en el nivel Alto respectivamente. De otro lado las competencias Auditivas y Psicomotrices son las que han obtenido los puntajes más bajos con 43% y 18% de los evaluados ubicados en el nivel Bajo respectivamente.

Tabla 18

*Tabulación General de Datos*

Competencia	Alto		Medio		Bajo		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Socioemocional (DSE)	16	40.0%	23	57.5%	1	2.5%	40	100%
Lógico-Matemático (DLM)	34	85.0%	6	15.0%	0	0.0%	40	100%
Visuales (DVI)	27	67.5%	12	30.0%	1	2.5%	40	100%
Auditivas (DAU)	14	35.0%	9	22.5%	17	42.5%	40	100%
Psicomotrices (DPS)	25	62.5%	8	20.0%	7	17.5%	40	100%
Lingüísticas (DLI)	39	97.5%	1	2.5%	0	0.0%	40	100%
Lateralidad (DLA)	32	80.0%	2	5.0%	6	15.0%	40	100%
<b>Total</b>	<b>187</b>	<b>66.8%</b>	<b>61</b>	<b>21.8%</b>	<b>32</b>	<b>11.4%</b>	<b>280</b>	<b>100%</b>

En la Tabla 19, se presenta el resumen de estadística descriptiva de la Competencia Global de la muestra utilizada. Puede observarse que la media de la Competencia Global (CPG) se ubica en 95.8 puntos, la cual se encuentra en el nivel Alto. El puntaje más bajo fue de 65 puntos que se encuentra en el nivel Normal.

Tabla 19

*Resumen de Estadística Descriptiva*

<i>Competencia Básica Pre-Escolar Global (CPG)</i>	
Media	95.8
Mínimo	65
Máximo	119
Muestra	40

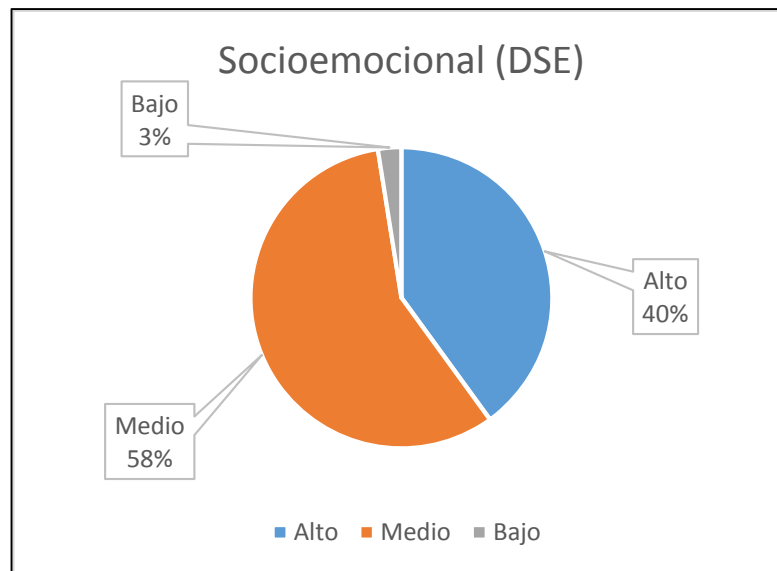
En la Tabla 20, se presenta el resumen de estadística descriptiva de las competencias individuales analizadas.

Tabla 20

*Estadística Descriptiva de las Dimensiones*

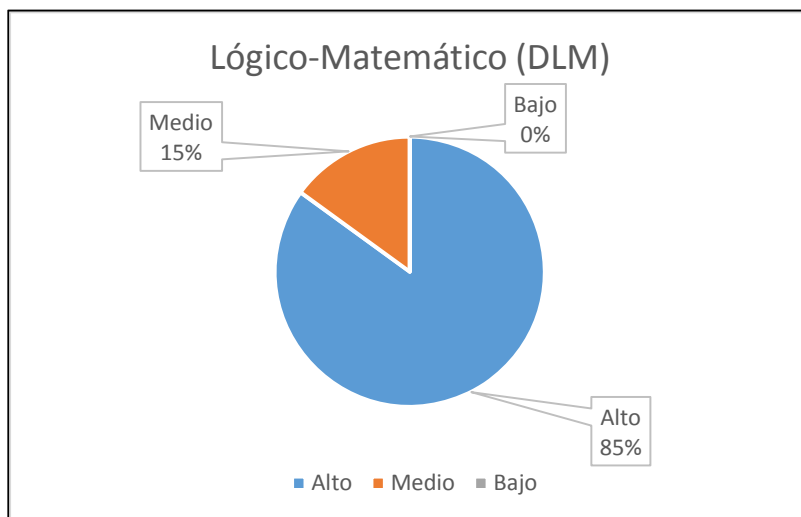
<i>Estadístico</i>	<i>Socioemocional (DSE)</i>	<i>Lógico- Matemático (DLM)</i>	<i>Visuales (DVI)</i>	<i>Auditivas (DAU)</i>	<i>Psicomotrices (DPS)</i>	<i>Lingüísticas (DLI)</i>	<i>Lateralidad (DLA)</i>
Media	11.35	19.9	14.65	10.125	12.525	19	8.625
Mínimo	6	13	7	1	6	11	1
Máximo	17	24	20	19	17	22	10
Muestra	40	40	40	40	40	40	40

En la Figura 3, se presenta un gráfico que presenta los porcentajes correspondientes a los niveles obtenidos en la competencia Socioemocional. Como se observa el 58% de los evaluados alcanzó el nivel Medio en esta competencia. Asimismo, sólo el 3% se ubicó en el nivel Bajo.



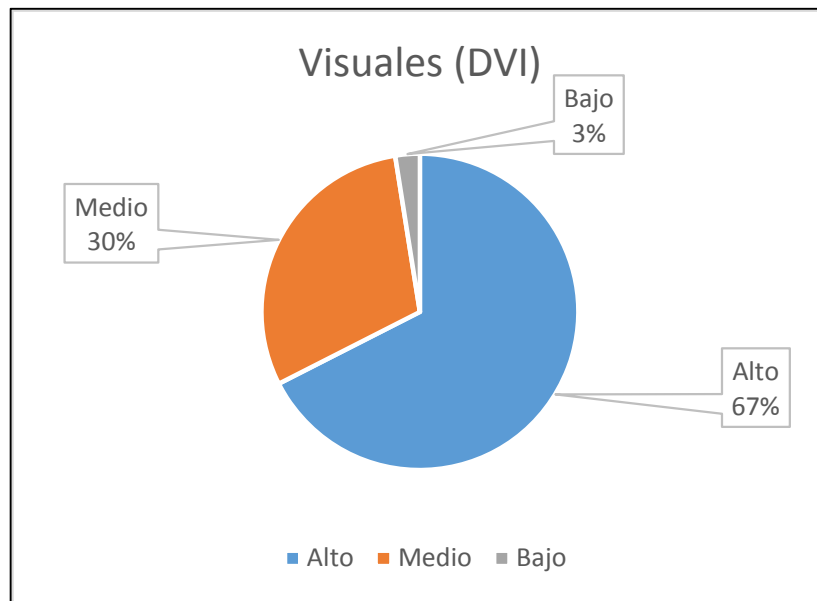
*Figura 3. Resultados Dimensión Socioemocional*

En la Figura 4, se presenta un gráfico que presenta los porcentajes correspondientes a los niveles obtenidos en la competencia Lógico-Matemático. Como se observa el 85% de los evaluados alcanzó el nivel Alto en esta competencia. Asimismo, ninguno de los evaluados se ubicó en el nivel Bajo.



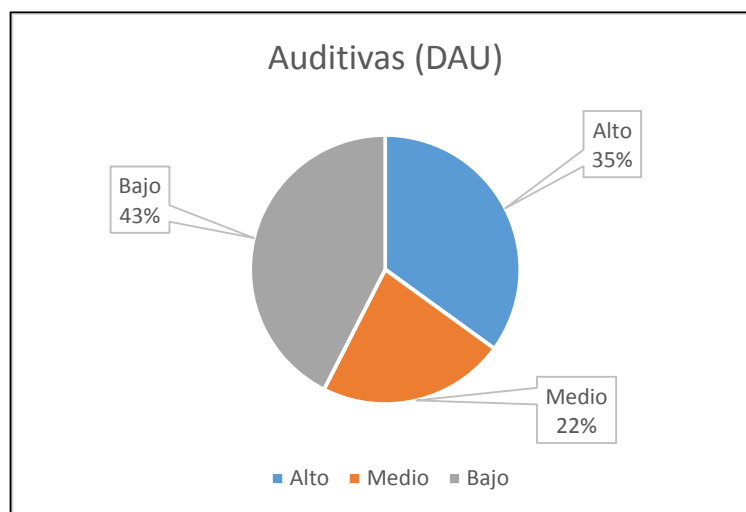
*Figura 4. Resultados Dimensión Lógico-Matemático*

En la Figura 5, se presenta un gráfico que presenta los porcentajes correspondientes a los niveles obtenidos en la competencia Visual. Como se observa el 67% de los evaluados alcanzó el nivel Alto en esta competencia. Asimismo, sólo el 3% se ubicó en el nivel Bajo.



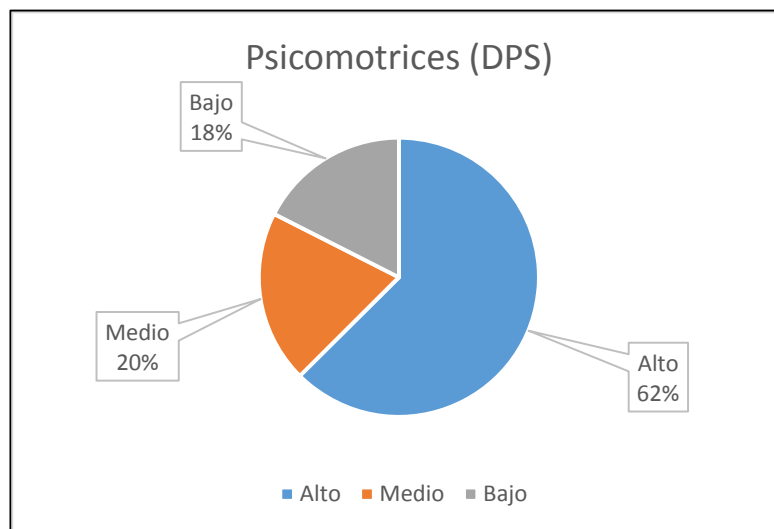
*Figura 5. Resultados Dimensión Visual*

En la Figura 6, se presenta un gráfico que presenta los porcentajes correspondientes a los niveles obtenidos en la competencia Auditiva. Como se observa el 43% de los evaluados alcanzó el nivel Bajo en esta competencia. Asimismo, el 22% se ubicó en el nivel Medio.



*Figura 6. Resultados Dimensión Auditiva*

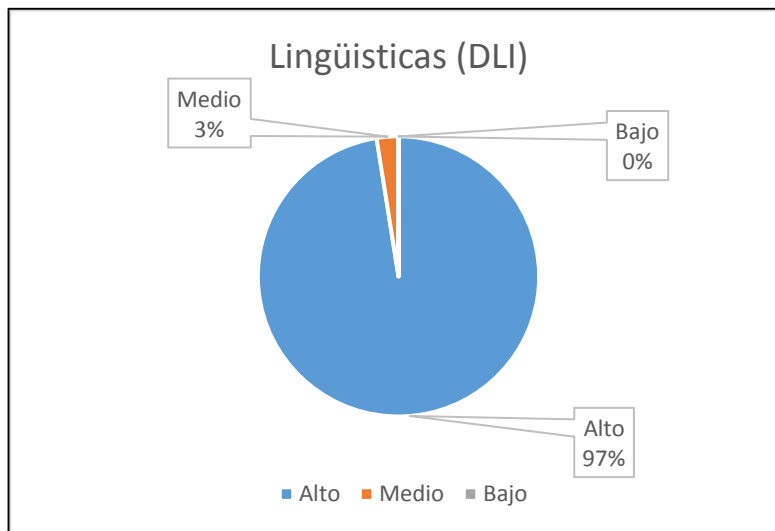
En la Figura 7, se presenta un gráfico que presenta los porcentajes correspondientes a los niveles obtenidos en la competencia Psicomotriz. Como se observa el 62% de los evaluados alcanzó el nivel Alto en esta competencia. Asimismo, el 18% se ubicó en el nivel Bajo.



*Figura 7. Resultados Dimensión Psicomotriz*

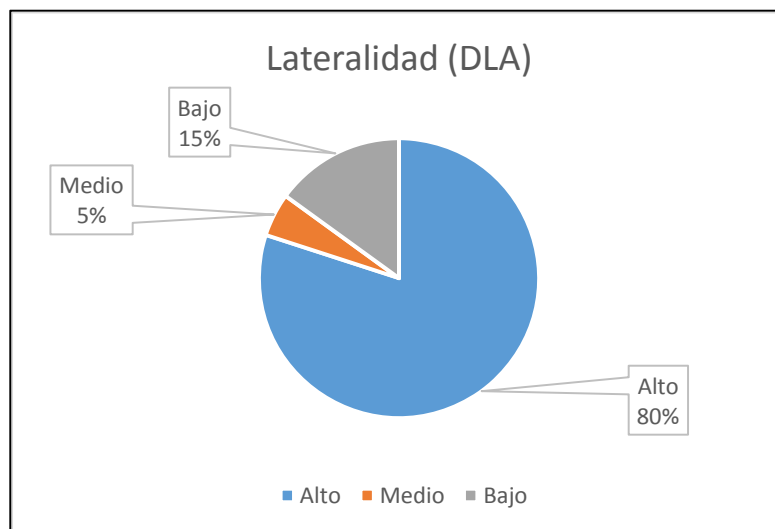
En la Figura 8, se presenta un gráfico que presenta los porcentajes correspondientes a los niveles obtenidos en la competencia Lingüística. Como se observa el 97% de los evaluados alcanzó el nivel Alto en esta competencia. Asimismo, ninguno de los evaluados se ubicó en el nivel Bajo.





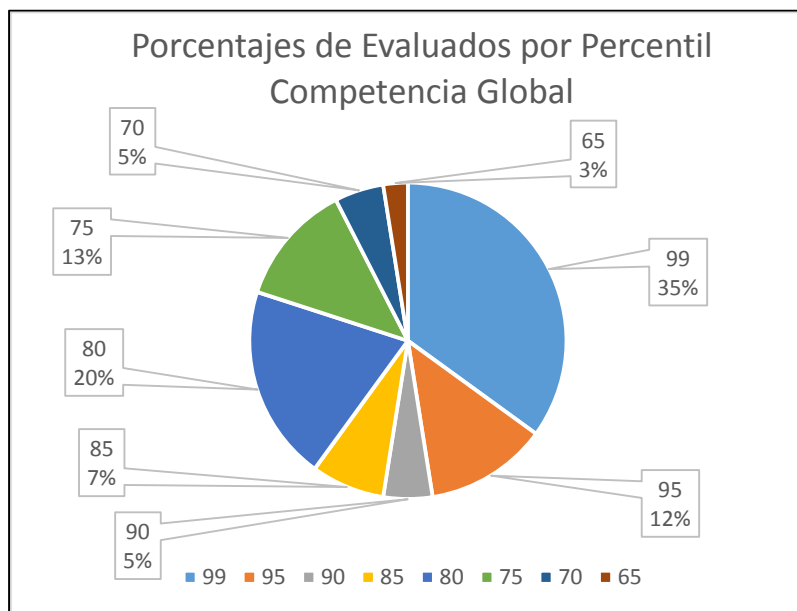
*Figura 8. Resultados Dimensión Lingüística*

En la Figura 9, se presenta un gráfico que presenta los porcentajes correspondientes a los niveles obtenidos en la competencia Lateralidad. Como se observa el 80% de los evaluados alcanzó el nivel Alto en esta competencia. Asimismo, el 5% se ubicó en el nivel Medio.



*Figura 9. Resultados Dimensión Lateralidad*

En la Figura 10, se observa que el 47.5% de los niños se ubica en percentiles superiores al 95 y el 20% se ubican en percentiles inferiores al 75%, sin embargo en ningún caso se ubicaron en percentiles inferiores al 65.



*Figura 10. Porcentajes de Evaluados por Percentil*

### **4.3 Análisis y discusión de los resultados**

En base a los resultados obtenidos se ha podido determinar que el 67% de las competencias evaluadas han sido calificadas en el nivel Alto, el 22% en el nivel Medio y el 11% en el nivel Bajo. En este sentido, es pertinente mencionar que utilizando la Batería de Competencias para Iniciar el Primer Grado (BCIPG), Chávez y Ramos (2014) encontraron en su estudio realizado en Trujillo un significativo predominio de niveles altos en distintas competencias en niños y niñas ubicándose los puntajes entre los rangos alto y medio. Dicho resultado concuerda con los hallazgos del presente estudio. Esto permite afirmar que los evaluados tienen un adecuado nivel de competencias pre-escolares, principalmente en las competencias Lingüísticas y Lógico-Matemático que son sus principales fortalezas. Sin embargo las competencias Auditivas y Psicomotrices se han visto menos desarrolladas, las cuales representan potenciales puntos de mejora en el proceso educativo.

Asimismo, se ha determinado que el grupo de evaluados, presenta un adecuado nivel de la Competencia Básica Global, el 47.5% de los niños se ubica en percentiles superiores al 95 y el 20% se ubican en percentiles inferiores al 75%, sin embargo en ningún caso se ubicaron en percentiles inferiores al 65. Lo cual indica que sus puntajes son homogéneos, producto de un adecuado proceso educativo, los evaluados en general están preparados para iniciar el primer grado de la educación primaria.

En cuanto a la competencia Socioemocional, el 58% de los evaluados se encuentran en el nivel Medio, el 40% en el nivel Alto y 3% en el nivel Bajo. En este punto cabe señalar que Bradley (1994) concluyó que, en general existe una relación moderada entre el ambiente del hogar y el desarrollo del niño de 3 a 5 años de edad. Al respecto no se conocen si estos factores han tenido un impacto en los resultados del grupo de evaluados, dado que este aspecto escapa al alcance del presente estudio. Sin embargo los resultados permiten afirmar que existe espacio para mejorar en esta competencia, por tanto esta sería una competencia aun en desarrollo en el grupo de evaluados, es decir un potencial punto de mejora a tomarse en cuenta.

En cuanto a la competencia Lógico-Matemático, el 85% de los evaluados se encuentran en el nivel Alto, el 15% en el nivel Medio y 0% en el nivel Bajo. Cabe señalar que en el estudio realizado en España por Aragón, Delgado, Aguilar, Araujo y Navarro (2013) se encontró que la inteligencia y el desempeño matemático se encuentra relacionado. Así también, los estudios de Locuniak y Jordan (2008), Mazzocco y Thompson (2005), señalaron que el desarrollo de las competencias matemáticas tempranas se relaciona positivamente a competencias verbales, espaciales y habilidades de memoria. De ahí la importancia de esta competencia por su posible repercusión en las otras. Dados los resultados obtenidos, se puede afirmar que esta competencia ha tenido un desarrollo pleno con poco espacio para posibles mejoras en el grupo de evaluados.

En cuanto a la competencia Visual, el 67% de los evaluados se encuentran en el nivel Alto, el 30% en el nivel Medio y 3% en el nivel Bajo. Varias investigaciones en el campo de las neurociencias han reconocido la importancia de múltiples factores neuropsicológicos que inciden en el rendimiento académico, en general, y en el aprendizaje en particular. Estos factores están asociados con habilidades visuales, auditivas, niveles táctiles, motricidad, gnosias, memoria, lenguaje, lateralidad, lectura y escritura (Santiuste, Martín-Lobo & Flores, 2006). Los resultados obtenidos permiten afirmar que si bien existe aún espacio para mejorar en esta competencia, esta sería una competencia con un buen desarrollo en el grupo de evaluados, las posibles mejoras pueden enfocarse aunque con menor prioridad.

En cuanto a la competencia Auditiva, el 43% de los evaluados se encuentran en el nivel Bajo, el 35% en el nivel Alto y 22% en el nivel Medio. Estudios han examinado cómo la presencia de procesos cognitivos superiores a temprana edad, tales como la conciencia fonológica y la espacial, pueden predecir o bien explicar el desempeño diferenciado en matemáticas (Geary, Littlefield, Wood, Hoard, & Nugent, 2009; Stock, Desoete, & Roeyers, 2009; Swanson, 2006). Esto permite afirmar que es de suma importancia mejorar esta competencia en el grupo de evaluados. Los resultados obtenidos permiten afirmar que no existe un buen desarrollo de esta competencia en los evaluados, puesto que el 65% está en los niveles Medio y Bajo, esto brinda un

gran espacio como punto de mejora en esta competencia, las posibles mejoras deben enfocarse en esta competencia con alta prioridad.

En cuanto a la competencia Psicomotriz, el 62% de los evaluados se encuentran en el nivel Alto, el 20% en el nivel Medio y 18% en el nivel Bajo. Es pertinente mencionar que Noguera, Herazo y Vidarte (2013), concluyeron en un estudio realizado en Colombia en niños de 4 a 8 años; que existe una correlación directa entre el perfil psicomotor y el rendimiento lógico-matemático. Asimismo, Sanchez (1989), en su estudio realizado en España encontró relación entre la madurez perceptiva y la psicomotora. Así también Goicochea y Julca (2017), determinaron que la relación entre la vinculación padres- hijo(a) y el desarrollo psicomotor en preescolares es altamente significativa, lo que indica que cuando se establece un vínculo afectivo padres-hijo(a) de nivel alto se presentan mejores resultados en el desarrollo psicomotor. Los resultados obtenidos permiten afirmar que existe aún espacio para mejorar en esta competencia, esta sería una competencia con un mediano desarrollo en el grupo de evaluados, las posibles mejoras pueden enfocarse en esta competencia que presenta un significativo porcentaje de evaluados en el nivel Bajo. Finalmente cabe señalar que el ámbito psicomotriz debe ser tratado con mucho detalle y en este caso enfocarse en el significativo porcentaje de evaluados en el nivel Bajo.

En cuanto a la competencia Lingüística, el 97% de los evaluados se encuentran en el nivel Alto, el 3% en el nivel Medio y 0% en el nivel Bajo. En este sentido, Jackson y Schemes (2005) descubrieron que los niños de pre-escolar cuyas madres fueron afectuosas y protectoras; y proporcionaron estímulos cognitivos en el hogar, mostraron mayores capacidades en el desarrollo del lenguaje. Lo cual resulta muy interesante, sin embargo, esto no ha podido ser corroborado dado que escapa al alcance del presente estudio. Los resultados obtenidos permiten afirmar que esta competencia ha tenido un desarrollo pleno con escaso espacio para posibles mejoras en el grupo de evaluados.

En cuanto a la competencia Lateralidad, el 80% de los evaluados se encuentran en el nivel Alto, el 5% en el nivel Medio y 15% en el nivel Bajo. Este

porcentaje reducido de evaluados en el nivel Bajo no coincide con los resultados obtenidos por Woodburn y Boschini (1987) en su estudio realizado en Costa Rica, donde los resultados mostraron una baja puntuación para los reactivos que requirieron el conocimiento de derecha e izquierda, es decir, direccionalidad y lateralidad. En este sentido, los resultados obtenidos permiten afirmar que si bien existe aún espacio para mejorar en esta competencia, esta sería una competencia con un buen desarrollo en el grupo de evaluados, las posibles mejoras pueden enfocarse aunque con menor prioridad.

#### **4.4 Conclusiones**

Se ha determinado que el nivel de la competencia Socioemocional en un grupo de niños de 5 años en una entidad educativa privada del distrito de San Miguel tiene un desarrollo Medio (57.5%), en esta competencias aún hay espacio para obtener mejoras aunque en menor medida en el grupo de evaluados.

Se ha determinado que el nivel de la competencia Lógico-Matemático en un grupo de niños de 5 años en una entidad educativa privada del distrito de San Miguel tiene un desarrollo Alto (85%), los espacios para obtener mejoras en esta competencia son marginales puesto que tienen un desarrollo pleno en el grupo de evaluados.

Se ha determinado que el nivel de la competencia Visual en un grupo de niños de 5 años en una entidad educativa privada del distrito de San Miguel tiene un desarrollo Alto (67.5%), en esta competencias aún hay espacio para obtener mejoras aunque en menor medida en el grupo de evaluados.

Se ha determinado que el nivel de la competencia Auditiva en un grupo de niños de 5 años en una entidad educativa privada del distrito de San Miguel tiene un desarrollo Bajo (42.5%), en esta competencia los espacios para obtener mejoras pueden ser aprovechados en el grupo de evaluados en busca de escalar niveles con miras a una mejor preparación previa al primer grado de primaria.

Se ha determinado que el nivel de la competencia Psicomotriz en un grupo de niños de 5 años en una entidad educativa privada del distrito de San Miguel tiene un desarrollo Alto (62.5%), sin embargo los evaluados en el nivel Bajo alcanzan un significativo 17.5% por tanto en esta competencia los espacios para obtener mejoras pueden ser aprovechados en el grupo de evaluados en busca de escalar niveles con miras a una mejor preparación previa al primer grado de primaria.

Se ha determinado que el nivel de la competencia Lingüística en un grupo de niños de 5 años en una entidad educativa privada del distrito de San Miguel tiene un desarrollo Alto (97.5%), los espacios para obtener mejoras en

esta competencia son marginales puesto que tienen un desarrollo pleno en el grupo de evaluados.

Se ha determinado que el nivel de la competencia Lateralidad en un grupo de niños de 5 años en una entidad educativa privada del distrito de San Miguel tiene un nivel de desarrollo Alto (80%), en esta competencias aún hay espacio para obtener mejoras aunque en menor medida en el grupo de evaluados.

El instrumento utilizado se ha mostrado adecuado para realizar la evaluación en el grupo que conforma la muestra. Los resultados han sido contrastados con el rendimiento de los niños en la institución educativa guardando una adecuada concordancia, verificándose por tanto como un predictor del rendimiento de los evaluados. Ha sido de fácil aplicación con un tiempo medio de 1.5 horas por niño. No obstante, podría simplificarse puesto que es bastante extenso y en algunos casos se observó cansancio en los niños.



#### **4.5 Recomendaciones**

En vista de los resultados es recomendable reforzar prioritariamente las competencias Auditiva y Psicomotriz en el grupo de evaluados. A través de un programa de intervención diseñado para promover el desarrollo de las mencionadas competencias, el cual debe incluir talleres prácticos en los cuales desarrollar actividades que estimulen los ámbitos auditivos y psicomotrices. De manera complementaria el programa puede incluir actividades relacionadas a las competencias Socioemocional, Visual y Lateralidad.

Los resultados alcanzados en este trabajo deben ser comunicados a los docentes y padres de familia de la institución donde se ha desarrollado el estudio, con el fin de dar a conocer las fortalezas y debilidades del grupo de evaluados y promover mejoras en el proceso educativo.

Asimismo, realizar mediciones periódicas de las competencias pre-escolares utilizando el instrumento Batería de Competencias para Iniciar el Primer Grado (BCIPG) con la finalidad de hacer los ajustes oportunos en función de los resultados obtenidos.

## **CAPITULO 5. Programa de intervención**

### **“Desarrollando mis habilidades auditivas y psicomotrices”**

#### **Introducción**

Por competencias entendemos aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que todos necesitamos para la realización y desarrollo personal en la sociedad. Estas se adquieren y mejoran a lo largo de las diferentes etapas educativas y constituyen la base de un continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sabemos que si logramos ofrecer a los niños y niñas una etapa preescolar de calidad, lograremos fortalecer las bases para una buena educación, ya que precisamente es aquí en donde se modelan los prerrequisitos necesarios para futuros aprendizajes.

Es por esta razón que se realiza el presente programa denominado “Desarrollando mis habilidades Auditivas y Psicomotrices” el cual busca a través de un enfoque constructivista, bajo el modelo del aprendizaje significativo; que un grupo de niños en edad preescolar de una institución educativa privada en el distrito de San Miguel relacionen los nuevos conocimientos con los anteriormente obtenidos.

En la primera parte de este programa se habla sobre la realidad problemática del grupo mencionado en el párrafo precedente. Seguidamente a esto se plantean los objetivos de manera general y específico. También podremos encontrar a quienes va dirigido el presente programa, como la justificación del mismo. Seguidamente tenemos la metodología donde aplicaremos el enfoque propuesto, donde se detallan el número de sesiones y las estrategias que se utilizaron para cada sesión.

Asimismo, se presentan todo los recursos que se utilizaron para el buen desarrollo del presente programa. Finalmente se presentara el cronograma propuesto.

## **5.1 Descripción de la realidad problemática.**

Tomando en consideración los resultados presentados en el Capítulo 4 se ha visto que las competencias donde se observa que la mayoría tiene el nivel bajo es en las competencias auditivas con el 42.5% y en psicomotricidad el 17.5% de los niños.

Los resultados obtenidos en la competencia Auditiva reflejan dificultad en diferenciar sonidos en rimas iniciales y finales, por la falta de atención en un contexto ruidoso, constantemente hay que repetirles las indicaciones que se dan.

Asimismo, en la competencia Psicomotriz se evidencia falta de coordinación, lo que provoca dificultad al momento de copiar diseños, también poca precisión al realizar trazos y colorear saliéndose de los bordes.

## **5.2 Objetivos**

### **5.2.1 Objetivo General**

Promover las competencias Auditivas y psicomotriz en un grupo de niños de 5 años mediante la aplicación de talleres, para que sus capacidades y habilidades le permitan generar una mejor respuesta en las actividades auditivas y psicomotriz.

### **5.2.2 Objetivos Específicos.**

- Generar habilidades auditivas a los niños de 5 años con la técnica de conciencia fonológica.
- Mejorar Habilidades psicomotrices a los niños de 5 años con técnicas de coordinación Óculo-Manual.

## **5.3 Alcance.**

El programa de intervención va dirigido a 40 evaluados, entre niños y niñas de 5 años de edad de una institución educativa privada del distrito de San Miguel en Lima, que asistieron regularmente a sus actividades académicas, durante el año 2017.

## **5.4 Justificación.**

La psicomotricidad y las habilidades auditivas en los preescolares son fundamentales en el desarrollo de la lectoescritura; las competencias auditivas son necesarias para el buen desarrollo del habla como del lenguaje y asimismo las habilidades psicomotrices son importantes y necesarias puesto que no solo previene problemas de escritura sino que favorece la formación integral del niño ya que interviene en todo el sistema del cuerpo; además la mejora de esta competencia está directamente relacionada con el desarrollo de la grafo motricidad.

En este sentido, es preciso realizar un programa de intervención dado que un adecuado desarrollo de estas competencias es primordial, pues es, en esta etapa cuando se presentan los mayores riesgos de fracaso escolar. La importancia de un adecuado nivel de estas habilidades resulta determinante para el futuro educativo de los niños, debido que es muy difícil remediar las deficiencias del aprendizaje una vez que éstas han aparecido.

## **5.5 Metodología.**

### **5.5.1 Actividades a realizar.**

Este programa se trabajó bajo el enfoque constructivista, utilizando el modelo del aprendizaje significativo; este nos enseña por exposición, para promover al aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria, de acuerdo a este modelo los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante, cuando este relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente obtenidos. Se han considerado 14 sesiones, llevados a cabo mediante actividades de juegos lúdicos tres veces por semana (lunes, miércoles y viernes). Se ha coordinado con la directora encargada de la institución educativa el horario de 12:30 a 1:15 pm, cada sesión tendrá un promedio de 35 a 45 minutos, y durará 4 semanas y media.

**Sesión 1:** Jugando el “Ritmo a gogo” de las rimas.

**Objetivo Específico:** “Conseguir que los niños tengan la capacidad auditiva para hacer una correcta distinción en rimas iniciales y finales”.

**Duración:** 40 minutos.

**Sesión 2:** Identificar las figuras y sus nombres.

**Objetivo Específico:** “Identificar las palabras a través de la escucha y seleccionar correctamente las figuras correspondientes”.

**Duración:** 40 minutos.

**Sesión 3:** Identificando sonidos.

**Objetivo Específico:** “Ayudar a los niños que reconozcan sonidos y los diferencien unos de otros”.

**Duración:** 35 minutos.

**Sesión 4:** Jugando a fortalecer mis deditos.

**Objetivo Específico:** “lograr una coordinación precisa y eficaz a nivel óculo manual”.

**Duración:** 35 minutos.

**Sesión 5:** Coordinando mis movimientos.

**Objetivo Específico:** “Controlar el dominio del movimiento muscular logrando movimientos precisos y coordinados”.

**Duración:** 35 minutos.

**Sesión 6:** Coordinación óculo manual mediante el pulgar y el índice en forma de pinza.

**Objetivo Específico:** “Lograr trabajar la pinza con el dedo pulgar y el índice”.

**Duración:** 40 minutos.

**Sesión 7:** Conozco mi izquierda y derecha a través de la música.

**Objetivo Específico:** “Lograr que los niños interioricen la lateralización de sus extremidades”.

**Duración:** 35 minutos.

**Sesión 8:** Juego y aprendo.

**Objetivo Específico:** “favorecer el desarrollo de la lateralidad por medio de ejercicios”.

**Duración:** 35 minutos.

**Sesión 9:** Mis estados de ánimos y sentimientos.

**Objetivo Específico:** “Saber relacionar los estados de ánimos de cada uno de los participantes con las imágenes”.

**Duración:** 40 minutos.

**Sesión 10:** El juego de los abrazos.

**Objetivo Específico:** “Lograr que los niños pertenezcan a un grupo y enriquecer sus relaciones sociales”.

**Duración:** 35 minutos.

**Sesión 11:** Juego y destreza.

**Objetivo Específico:** “Desarrollar el vocabulario geométrico necesario para dar y recibir instrucciones”.

**Duración:** 35 minutos.

**Sesión 12:** Figura y fondo.

**Objetivo Específico:** “Conseguir que el niño adquiriera habilidades sobre los movimientos de seguimiento de sus ojos”.

**Duración:** 45 minutos.

**Sesión 13:** Discriminación de palabras.

**Objetivo Específico:** “Lograr ampliar el repertorio del niño con el vocabulario”.

**Duración:** 35 minutos.

**Sesión 14:** Clausura de taller.

**Objetivo Específico:** “Promover el diálogo recordando lo que se hizo en las sesiones anteriores”.

**Duración:** 50 minutos.

### 5.5.2 Estrategias de Intervención.

- Los cantos, rimas y trabalenguas.

Es una excelente estrategia de pre escritura y pre lectura, ya que permite el desarrollo de la conciencia fonológica, habilidad indispensable para el aprendizaje de esta.

- Narración de eventos imaginativos.

Favorece y propicia el desarrollo de habilidades de escucha. Asimismo, ponen en práctica y perfeccionan su capacidad de escucha comprensiva.

- Descripción de objetos y sonidos.

Esta estrategia radica en que permite ver el desarrollo del niño en la identificación y características para la formación de conceptos.

- Coordinación motriz óculo manual.

Posibilita la buena ejecución de todas las actividades que requieren percepción manual. Lo cual es requisito para la correcta adquisición de la escritura.

- Control del cuerpo.

El desarrollo se caracteriza por el predominio de las sensaciones y es en esta edad cuando las experiencias motrices y sensoriales que han sido vividas, comienzan a ser percibidas de manera más consciente, el niño de cinco años se interesa por actividades cada vez más complejas en las que necesita controlar su cuerpo, no solo de manera global, sino también segmentaria; es decir, cada vez requiere mayor conocimiento, control y precisión en la acción, lo cual se logra a partir de actividades orientadas al desarrollo del tono muscular, el equilibrio y la postura.

- Enseñanza directa.

Se identifica las metas de la sesión y luego se desempeña un rol activo en explicar contenidos o habilidades a los niños, Esta estrategia ofrece numerosas oportunidades para practicar la habilidad que se está enseñando.

- Juego simbólico.

A través del juego simbólico, el niño podrá expresar todo el abanico emocional, y enfrentar sus más profundos temores, rabias e impotencias.

- Resolución de problemas.

La resolución de problemas es una estrategia básica para el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas, la riqueza de esta estrategia radica en que favorece el desarrollo de la capacidad de razonamiento y supone la oportunidad para el logro de diversos aprendizajes, siempre y cuando el educador se asegure que los niños comprendan el problema, genere condiciones para que busquen y prueben distintas soluciones, brinde la oportunidad para que intercambien y confronten resultados.

#### 5.5.3 Recursos.

- Humanos.

- Psicólogo responsable
- Directora de la institución.
- Profesoras.
- Auxiliares.

- Materiales.

- Láminas de diferentes figuras.
- Papel bond
- Lápiz.
- Lista de palabras.
- 1 libro de cuentos.
- Equipo de sonido.
- USB
- Pizarrón.
- Papel crepé.
- Goma.



- Hoja bond.
- Lana.
- Perforadora.
- Mesas.
- Semillas.
- Platos de plástico.
- Ovillo de sogá.
- Cd de música.
- Tarjetas con los sentimientos y las necesidades.
- Figuras geométricas de cartulina.
- Plumones delgados.
- Medallas.
- Certificados.

- Financieros.

Item	Materiales	Cantidad	Precio unitario (S/)	Total (S/)
1	Lápices	40	0.20	8.00
2	Plumones	2	13.00	26.00
3	Papel bond	1	12.50	12.50
4	Libro de cuentos	1	12.00	12.00
5	Papel crepe	3	0.50	1.50
6	Goma	1	5.00	5.00
7	Ovillo de lana	2	0.50	1.00
8	Perforadora	1	20.00	20.00
9	Platos descartables	1	5.00	5.00
10	Ovillo de Soga	1	3.00	3.00
11	DVD.	1	1.00	1.00
12	Cartulina	3	0.50	1.50
13	Medallas	40	5.00	200.00
<b>Total General</b>				<b>296.50</b>

## 5.6 Cronograma.

Nro.	Nombre de la Sesión	Abril																												Mayo						
		Semana 1							Semana 2							Semana 3							Semana 4							Semana 5						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	1	2	3	4	5
1	Jugando el "Ritmo a gogo" de las rimas.																																			
2	Identificar las figuras y sus nombres																																			
3	Identificando sonidos																																			
4	Jugando a fortalecer mis dedos																																			
5	Coordinando mis movimientos.																																			
6	Coordinación óculo manual mediante el pulgar y el índice en forma de pinza																																			
7	Conozco mi izquierda y derecha a través de la música.																																			
8	Juego y aprendo																																			
9	Mis estados de ánimos y sentimientos.																																			
10	El juego de los abrazos																																			
11	Juego y destreza																																			
12	Figura y fondo.																																			
13	Discriminación de palabras.																																			
14	Promover el diálogo recordando lo que se hizo en las sesiones anteriores																																			

Competencia auditiva

Sesión 1: Jugando el “Ritmo a gogo” de las rimas.

Objetivo Específico: Conseguir que los niños tengan la capacidad auditiva para hacer una correcta distinción en rimas iniciales y finales.

Actividades	Objetivo	Metodología	Recursos	Tiempo
Presentación	Propiciar un clima cálido para generar confianza en los niños y de esta forma captar su atención involucrándolos en la actividad a desarrollarse.	Se empezará saludando a todos los presentes en el taller: Hola niños como están, yo soy Paola y voy a estar con ustedes por unos minutos, hoy haremos algunas actividades y también jugaremos mucho. ¿Qué les parece?		5 ‘
Gestos paranoicos	Lograr que los niños puedan integrarse y adaptarse de forma segura y divertida.	Se colocan en círculo, con cierta separación unos de otros y de ser posible, de pie. Cada niño tiene que decir su nombre y a continuación hacer un gesto. Luego el siguiente tiene que decir cómo se llamaba el anterior y repetir su gesto. Él también dice su nombre y realiza un gesto distinto y así sucesivamente hasta la última persona. El último niño tiene que decir el nombre y repetir los gestos desde el primero.	Salón de clases.	10'

Ritmo a gogo de las rimas iniciales y finales.	Ayudar que los niños reconozcan los fonemas iguales de diferentes palabras.	<p>Para el desarrollo de esta actividad se mostrará a los niños una serie de láminas con diferentes figuras, (pegadas en la pizarra) y se les preguntará ¿Qué figura es esta? Muy bien es una “plancha” y ¿esta otra qué figura es? ¡Bien! Es una “planta”. Entonces podemos ver que las dos palabras empiezan con: los niños responden “PLA”.</p> <p>Estas preguntas iniciales se harán con el objetivo de promover la motivación y la curiosidad del proceso de la sesión en cada uno de los participantes.</p> <p>Consiste en presentar una lámina con una figura para que a partir de ese momento los participantes busquen otras palabras con las figuras que previamente se les mostró que rimen al inicio con la figura presentada. Se empezará diciendo “Ritmo a Gogo diga usted nombres de palabras que suenen iguales al inicio, por ejemplo “Paraguas” y los niños siguen diciendo todas las palabras que se les ocurra que empiezan con “Pa” (payaso pantalón, palo, etc.); y así sucesivamente hasta terminar con todo los niños. La misma secuencia se utilizara para realizar las actividades para rimas finales, la única variación se hará es en la parte que se dice diga usted palabras que suenen igual al final por ejemplo: Manzana y otro sigue y dice campana, y así sucesivamente hasta terminar.</p>	Láminas de diferentes figuras.	20'
Evaluación	Capacidad de reconocer sonidos iniciales y finales iguales o idénticos relacionándolos de un grupo de figuras.	Se entregará a cada niño una hoja con las figuras que ya trabajamos y que ellos ya conocen, organizadas en dos columnas en casillas separadas para que ellos relacionen las figuras que rimen igual al inicio y las que rimen igual al final.	Hojas de figuras y lápiz.	5'

Sesión 2: "Identificar las figuras y sus nombres".

Objetivo Específico: Identificar las palabras a través de la escucha y seleccionar correctamente las figuras correspondientes.

Actividades	Objetivos	Metodología	Recursos	Tiempo
Presentación	Lograr captar la atención del niño y propiciar un clima de confianza e involucramiento en las actividades a realizar.	Se saludará a todo los presentes en el taller, y se les dirá que hoy vamos a jugar recordando palabras; yo les voy a decir una lista de palabras para que luego ustedes traten de recordar, pero para esto todos nosotros debemos prestar mucha atención.		5'
Aprendo escuchando y me divierto	Lograr que el niño escuche con atención para lograr identificar y recordar palabras	¿Niños quien me dice cómo vamos a jugar hoy? ¿Quién recuerda el procedimiento de la actividad? Cuando los niños hayan podido responder a las preguntas se empezará con la actividad. Se mostrará a todos los niños figuras coloridas de varios objetos, animales, plantas y frutas. (Mesa, silla flor, árbol, manzana, moto, etc.) Y se irá preguntando qué es y para qué sirve; cuando hayan reconocido absolutamente todos se entregarán a cada niño una hoja con el anverso hacia abajo para que no puedan ver las figuras que se encuentren en ellas, hasta que se les indique. Se leerá con claridad cada una de las palabras, con un tiempo que les permita recordar. Seguidamente se les dirá, escuchen muy atentos las palabras que les voy a decir, cuando termine ustedes tendrán que marcar con una X todas las palabras que recuerden. ¿Listos todos? Escuchen atentamente las palabras: Mesa, árbol, oso, mano, conejo, manzana. Ahora si volteen las hojas y marquen las palabras que recuerden.	Hoja bond Lápiz.	15'
Cuenta cuentos.	Lograr que el niño ponga atención para poder seguir secuencias.	Se entregará a cada niño una hoja con cuatro figuras, se les dirá que escuchen con atención el cuento (máximo 30 palabras) que se les leerá, por que posteriormente deben escribir el número del 1 al 4 según corresponda dentro de los círculos que se encuentren al lado de cada figura, siguiendo la secuencia.	Cuento. Hoja bond. Lápiz	15'
Retroalimentación.	Fijar las palabras difíciles.	En esta parte de la retroalimentación se volverán a repetir todas las palabras y se preguntarán por cada palabra a quienes se les olvidaron marcar dicha palabra.		5'

### Sesión 3: “Identificando sonidos”

Objetivo Específico: Ayudar a los niños que reconozcan sonidos y los diferencien unos de otros.

Actividades	Objetivo	Metodología	Recursos	Tiempo
Presentación	Lograr mantener la curiosidad de los niños durante la sesión.	Se saludará a todos los niños, y se propiciará la curiosidad de la actividad que se realizará.		5'
El juego de la lotería con sonidos.	Ayudar a que los niños puedan mejorar el nivel de discriminación auditiva.	<p>¿Niños cuantos de ustedes han ido al zoológico? ¿Y qué animalitos encontramos ahí? (tigres, leones, llamas, osos, focas, jirafas, cebras) ¡muy bien! Como todos sabemos lo que hay en un zoológico hoy vamos a jugar a escuchar diferentes sonidos de como hacen los animalitos; nosotros tendremos la tarea de identificar a que animalito pertenece ese sonido. Para empezar ¿quiero que alguno de ustedes me diga cómo suena el rugido de un león? ¿Y cómo hace una vaca? y ¿cómo suena una foca? Muy bien, ahora chicos vamos a empezar con nuestro juego de sonidos.</p> <p>Esta actividad consiste en grabar (previamente) diferentes sonidos de animales. Luego, se buscará imágenes que acompañen a dichos sonidos.</p> <p>A continuación se colocará todas las imágenes sobre un pizarrón, seguidamente se pasará el audio para que los niños puedan señalar la imagen que corresponde con el sonido que en ese momento se esté reproduciendo.</p>	Equipo de sonido. Usb. Figuras. Pizarrón.	20'
Retroalimentación	Lograr que los niños puedan discriminar sonidos sin ayuda visual.	Retirar todas las figuras fuera de la vista de los niños y a continuación se reproducirá una serie de sonidos uno a la vez se preguntará a los niños que identifiquen a que o quien pertenece dicho sonido.	Equipo de sonido.	10'

### Competencia Psicomotriz

Sesión 1: “Jugando a fortalecer mis deditos”

Objetivo Específico: “lograr una coordinación precisa y eficaz a nivel óculo manual”.

Actividades	Objetivo	Metodología	Recursos	tiempo
Presentación	Lograr que se genere un clima cálido y de confianza en los niños.	Se saludará a todos los presentes en el taller y se les explicara un poco de lo que vamos a realizar.	-Papel crepé. -Goma -Hoja	5'
Embolillado	Ayudar a que los niños logren movimientos precisos y la fuerza de sus dedos.	Al iniciar la actividad se dará una breve explicación sobre la técnica del Embolillado. Se les dirá que es importante que desde pequeños lo practiquemos, ya que nos ayuda mucho en fortalecer nuestros dedos y tener mejor presión al coger el lápiz o los colores. Se les mostrará los materiales que vamos a utilizar y se les irá haciendo preguntas como ¿de qué color es el papel que tenemos aquí? ¡Muy bien! ¿Ahora este que vocal o letra es? ¿Por qué es bueno que hagamos bolitas con el papel? ¡Muy bien! Ahora todos nos ponemos de pie y estiremos los brazos hacia adelante y hagamos puños, vamos abrir una y otra vez la manito para ejercitar los dedos y empezar a trabajar. Se entregará a cada niño una hoja con la imagen de una vocal; también se les entregará papel crepé y se le dirá que empiecen a rasgar el papel en pequeños trozos para hacer bolitas con los dedos. Una vez que ya tienen la cantidad de bolitas hechas se les dirá que peguen sobre la línea de la vocal que le toco a cada niño.	-Goma -papel crepé -Papel Bond.	20'
Verbalización.	Expresar las dificultades que tuvieron	Una vez que se haya terminado de realizar la actividad los niños explicarán si les fue fácil hacer las bolitas y porque es bueno practicarla siempre. Y por último se les preguntará que es lo que más les gusto de su trabajo y el de los de sus compañeros.		10'

Sesión 2: Coordinando mis movimientos.

Objetivo Específico: "Controlar el dominio del movimiento muscular logrando movimientos precisos y coordinados.

Actividad	Objetivo	Metodología	recursos	Tiempo.
Presentación	Lograr que se genere un clima cálido y de confianza en los niños.	Se saludará a todo los presentes en el taller y se les dará indicaciones sobre la actividad que vamos a realizar.		5'
Ensarte	Fortalecer el dominio de la pinza fina.	<p>Niños hoy vamos a aprender a ensartar un trozo de lana dentro de unos orificios. ¿Haber usted niño sabe cómo se llama esto? ¡Muy bien! ¿Lucianita me puedes decir para qué sirve un perforador? ¿Cuántos aquí saben amarrarse los pasadores? ¡Qué bien! Ahora como veo que todos aquí sabemos la utilidad de este material, y casi todos sabemos amarrarnos los pasadores vamos a empezar a trabajar.</p> <p>Se entregará a cada niño un papel bond con una figura y se les explicará que iremos perforando en todo el contorno de la figura, cuando hayamos terminado de perforar se les dirá que amarren cualquier punta de la lana que se les entregó en uno de los orificios de la figura de acabamos de perforar, terminando con el primer paso se indicara a los niños que ensarten la lana como si estuviésemos amarrándonos los pasadores de los zapatos por cada uno de los orificios hasta acabar el contorno de toda la figura.</p>	<p>-Hoja bond -Lana -Perforadora</p>	20'
Verbalización	Lograr que los niños expresen sus opiniones acerca del proceso de la actividad.	Una vez que se haya terminado de realizar la actividad los niños explicarán lo que realizaron cómo empezaron y si le fue fácil o difícil anudar y ensartar por los orificios.		10'



Sesión 3: Coordinación óculo manual mediante el pulgar y el índice en forma de pinza.

Objetivo Específico: “Lograr trabajar la pinza con el dedo pulgar y el índice.

Actividad	Objetivo	Metodología	Recursos	Tiempo
Presentación	Lograr un clima cálido y la integración de los niños.	Se saludará a todo los presentes en el taller y se les dará indicaciones sobre la actividad que vamos a realizar.		5'
Recogiendo	Lograr que el niño sea capaz de coger piezas pequeña”	<p>El salón de clases está preparado con cosas por el suelo y todo revuelto, pero al final de la sala vemos que hay unas cajas de diferentes tamaños. Se les explica a los niños que en la clase de hoy nos vamos a ordenar el aula, pero que lo vamos a hacer de una manera especial.</p> <p>Para comenzar nos trasladaremos a un rincón donde hay cuatro mesas llenas de cosas: y empezamos a preguntar (saber si los niños tienen conocimiento previo de los materiales que utilizaremos) ¿qué es lo que observamos en la primera mesa? Y ¿para qué sirven las lentejas? ¡Muy bien! Ahora vamos a recoger toda la lenteja de una en una con el pulgar y el índice, y las depositaremos en los platos. Y ¿En la segunda mesa que es lo que encontramos? ¡Exacto! Y ¿de qué color son los garbanzos?</p> <p>Las preguntas se irán haciendo dependiendo de lo que encontremos en las siguientes mesas, en todas ellas realizaremos el mismo ejercicio con el pulgar y el índice hasta dejar las mesas limpias y los platos llenos.</p>	Mesas, semillas. Platos de plástico.	25'
Evaluación	Lograr obtener información de los niños acerca del proceso de la actividad.	Nos situaremos todos en el aula formando un círculo y realizaremos una reflexión verbal sobre la sesión, en la que se les preguntará a los niños que les ha parecido la sesión y que ha sido lo que más les ha gustado. ¿Les ha gustado la actividad que acabamos de realizar? ¿Han seguido todas las indicaciones? ¿Han trabajado la psicomotricidad fina usando el pulgar y el índice para la recogida de las semillas?		10'

Competencia de lateralidad.

Sesión 1: Conozco mi izquierda y derecha a través de la música.

Objetivo Específico: “Lograr que los niños interioricen la lateralización de sus extremidades”.

Actividades	Objetivo	Metodología	Recursos	tiempo
Presentación.	Lograr un clima cálido e integración de los niños.	Se saludará a todo los presentes en el taller y se les dará indicaciones sobre la actividad que vamos a realizar.		5'
Canción de las manos y pies.	Lograr la Interiorización de lateralidad de sus extremidades.	<p>Hoy vamos a aprender sobre las direcciones de izquierda y derecha ¿si yo apunto hacia este lado, estoy apuntando hacia la izquierda o derecha? ¡Muy bien, esa es la derecha! ¿Rafael puedes enseñarnos cuál es tu mano izquierda? ¡Muy bien Rafaelito tu derecha es el que está al lado contrario de tu corazón! Como la gran mayoría aquí en el aula conoce su derecha e izquierda, vamos a reforzar e interiorizar nuestro conocimiento para recordarlo siempre con una canción.</p> <p>La actividad consiste en seguir y hacer lo que la letra de la canción dice. Vamos a escuchar lo que dice la canción y vamos a hacer exactamente lo que diga. Mi mano derecha al frente mi manos derecha atrás sacudo mi mano derecha y la pongo en su lugar. Mi mano izquierda al frente mi mano izquierda atrás sacudo mi mano izquierda y la pongo en su lugar.</p> <p>Mi pie derecho al frente mi pie derecho atrás, sacudo mi pie derecho y la pongo en su lugar. Mi pie izquierdo al frente mi pie izquierdo atrás sacudo mi pie izquierdo y la pongo en su lugar.</p>	Equipo de sonido. USB	20'
Evaluación	Lograr obtener información de los niños acerca del proceso de la actividad.	<p>Todos nos situaremos en el aula formando un círculo y realizaremos una reflexión verbal sobre la sesión, en la que se les preguntará a los niños que les ha parecido la actividad.</p> <p>¿Les ha gustado la canción de la derecha e izquierda? ¿Han seguido todas las indicaciones de la canción? ¿Quiero que todas las niñas me muestren su mano izquierda? ¿Ahora todo los niños muéstrenme su pie derecho? ¿Nuestro corazón está al lado derecho o izquierdo?</p>		10'

Sesión 2: Juego y aprendo.

Objetivo Específico: “Favorecer el desarrollo de la lateralidad por medio de ejercicios”.

Actividades	Objetivo	Metodología	Recursos	Tiempo
Presentación	Lograr que se genere un clima cálido y de confianza en los niños.	Se saludará a todos los presentes en el taller y se les dará indicaciones sobre la actividad que vamos a realizar.		5'
Saltando de izquierda a derecha.	Lograr que los niños ejerciten sus dos pies para que identifiquen su dominancia.	En esta sesión se empezará recordando la clase pasada ¿Niños recuerdan lo que hicimos la clase pasada? ¡Excelente! ¿Todos aprendimos cual es nuestra derecha e izquierda, cierto? Hoy vamos hacer algo similar, pero antes de comenzar quiero que todos levanten la mano izquierda, ahora la derecha. ¡Muy bien! Se llevará a los niños al patio y se les indicará que deben brincar con los dos pies juntos hacia el lado derecho y hacia el lado izquierdo de la cuerda sin tocarla e irán siguiendo el ritmo de la música. Luego realizarán la actividad pero brincando con un solo pie, primero con el derecho y después con el izquierdo.	Cuerdas. Equipo de sonido. Usb.	20'
Verbalización. Ejercicio.	Lograr obtener información de los niños acerca del proceso de la actividad.	Todos regresamos al aula y formando un círculo en medio realizaremos una reflexión verbal sobre la sesión, en la que se les preguntará a los niños que les ha parecido la actividad ¿Qué les ha parecido lo que acabamos de hacer? ¿Han seguido todas las indicaciones? Vamos a realizar un pequeño ejercicio de lo que acabamos de hacer, ok ¿Ahora todos tenemos que sacarnos el zapato que corresponda al lado Izquierdo? ¿Ahora tenemos que quitarnos el zapato derecho?	Zapatos.	10'

Competencia Socioemocional

Sesión1: Mis estados de ánimos y sentimientos.

Objetivo Específico: “Saber relacionar los estados de ánimos de cada uno de los participantes con imágenes”

Actividades	Objetivo	Metodología	Recursos	Tiempo
Presentación	Lograr un clima cálido y la integración de los niños.	Se saludará a todo los presentes en el taller y se les dará indicaciones sobre la actividad que vamos a realizar.		5'
Cómo me siento hoy.	Lograr que los niños reconozcan sus necesidades emocionales físicas.	<p>Previamente al juego se les mostrará unas tarjetas y se hablará de cada una de las ellas, (gestos y emociones) se les irá preguntando si reconocen esas emociones y en qué momento las tienen. Los niños expresarán con palabras el significado individual y darán ejemplos de cuando se les presenta cada una de ellas.</p> <p>Después de esto, todas las tarjetas serán repartidas por el suelo y se les propondrá un juego. Se les dirá que el juego consiste en expresar como nos sentimos pero sin palabras. Cada niño o niña, de forma individual y sin decir nada cogerá primero una tarjeta con el estado de ánimo en que se encuentra, luego recogerá otra con lo que necesita para sentirse mejor, de tal forma que todo el grupo intentará en la medida que les sea posible, hacerle sentir mejor según venga expresado en la tarjeta. Por ejemplo, un alumno se siente triste y para que se sienta mejor coge la tarjeta donde está un grupo de personas abrazándose, pues eso será lo que haga el grupo para hacerle sentir mejor.</p>	Tarjetas con los sentimientos y las necesidades	25'
Evaluación	Lograr una conversación activa sobre el proceso de la actividad.	<p>Realizaremos una reflexión verbal sobre la sesión, en la que se les preguntará a los niños que les ha parecido la actividad.</p> <p>¿Qué les ha parecido lo que acabamos de hacer? ¿Quiero que me digan que emociones representan los gestos que voy hacer en el rostro (enojado, alegre, triste y molesto)?</p>		10'

Sesión 2: El juego de los abrazos.

Objetivo Específico: “Lograr que los niños pertenezcan a un grupo y enriquecer sus relaciones sociales.

Actividad	Objetivo	Metodología	Recursos	Tiempo
Presentación	Lograr un clima cálido y la integración de los niños.	Se saludará a todo los presentes en el taller y se les dará indicaciones sobre la actividad que vamos a realizar.		5'
Abrazos musicales.	Lograr generar la adaptación de las relaciones sociales en los niños.	<p>Chicos quiero que ustedes me digan ¿Qué es lo que podemos hacer cuando escuchamos una canción? ¡Muy bien podemos bailar! ¿Y cuándo bailamos cómo nos sentimos? ¡Alegres y felices!</p> <p>Ahora como ustedes acaban de decime que se sienten felices cuando bailan, vamos hacer una actividad donde podamos movernos por todo el aula. ¿Qué les parece?</p> <p>Para comenzar con la actividad se pondrá a sonar una música a la vez que los niños danzan por toda el aula. Cuando la música se detenga, cada persona abraza a otra. Se vuelve a reproducir la música y los participantes continúan bailando (si quieren, con su compañero). La siguiente vez que la música se detenga, se abrazan tres personas. El abrazo va abarcando a más niños, hasta llegar al final. (En todo momento ningún niño puede quedar sin ser abrazado).</p>	Equipo de sonido. USB.	20'
Evaluación	Lograr una conversación activa sobre el proceso de la actividad	<p>Todos sentados en círculo realizaremos una reflexión verbal sobre la sesión, en la que conversaremos con los niños que les ha parecido la actividad.</p> <p>¿Qué les ha parecido lo que acabamos de realizar? ¿Cómo se sienten después de haber bailado y abrazado a sus compañeritos?</p> <p>¿Qué han experimentado con el abrazo? Ahora Cuando salgamos y veamos a nuestras familias les daremos un fuerte abrazo y les diremos que los queremos mucho.</p>		10'

Competencia Lógico - matemático.

Sesión 1: Juego y destreza.

Objetivo Específico: “Desarrollar el vocabulario geométrico necesario para dar y recibir instrucciones.

Actividad	Objetivo	Metodología	Recursos	Tiempo
Presentación.	Lograr un clima cálido e integración de los niños.	Se saludará a todo los presentes en el taller y se les dará indicaciones sobre la actividad que vamos a realizar.		5'
Rompecabezas.	Lograr reconocer figuras geométricas por su nombre o por alguna de sus características	En esta parte se hará preguntas a los participantes: ¿Alguien me dice que es lo que tengo en la mano? Exacto, es un rompecabezas y ¿de qué figuras son estas? ¡Muy bien! son las figuras geométricas ¿Les gusta armar rompecabezas? ¿Han armado rompecabezas siguiendo las instrucciones que les dé otra persona? Se entregará a cada participante un juego completo de figuras geométricas, se organizará al grupo en parejas y se les pedirá que se sienten uno frente al otro y que entre ellos pongan un obstáculo (por ejemplo, una mochila) para que no vean lo que está haciendo su compañero. La consigna será, uno de ustedes, sin que su compañero(a) lo vea, va a tomar 4 piezas, las que guste, y con ellas va a armar una figura. Después le va a dar las instrucciones a su compañero(a) para que construya la misma figura, con las mismas piezas colocadas en la misma posición. Cuando terminen, quiten el obstáculo y comparen sus figuras. Si no son iguales, busquen en dónde estuvo el error. Cuando la primera pareja termine, se le indica que intercambien los papeles.	Figuras geométricas de cartulina.	20'
Evaluación	Lograr una conversación activa sobre el proceso de la actividad.	Todos sentados en círculo realizaremos una reflexión verbal sobre la sesión, y preguntaremos: ¿Fue fácil armar los rompecabezas? ¿Sus figuras siempre quedaron iguales? Y cuando no quedaron iguales ¿qué fue lo que pasó, lo volvieron a intentar o se rindieron?		10'

Competencia Visual.

Sesión 1: Figura y fondo.

Objetivo Específico: “Conseguir que el niño adquiera habilidades sobre los movimientos de seguimiento de sus ojos”.

Actividad	Objetivo	Metodología	Recursos	Tiempo
Presentación	Lograr un clima cálido e integración de los niños.	Se saludará a todo los presentes en el taller y se les dará indicaciones sobre la actividad que vamos a realizar.		5'
Delinear cada figura.	Lograr que el niño perciba dos o más formas.	Se mostrará una hoja con las figuras y se preguntará si reconocen las imágenes y que cuenten cuantas hay. ¿Qué imágenes son estas? ¡Bien! Y ¿Qué frutas son? ¡Muy bien! Y ¿Cuántas frutas podemos diferenciar? Después de haber reconocido las figuras empezaremos con la actividad. Se entregará a cada niño una hoja con las figuras que ellos acaban de reconocer y plumones de diferentes colores para que puedan delinear (pasar por la línea) cada una de las frutas de un color diferente.	Hoja bond. Plumones delgados.	15'
Observo y reconozco.	Lograr que el niño tenga la capacidad de determinar la característica exacta de una forma comparada con otra similar.	Se mostrará las figuras y se preguntará a cuál de las otras se parece, cuando ellos hayan reconocido y observado las que se parecen procederemos con la actividad. Se les dirá que vamos a tachar con una X la figura que sea semejante o igual a cada una de las figuras de la izquierda. Se les mostrará una figura diciéndoles: esta es una flor (la que está en la izquierda), aquí hay más flores (los que están en la derecha) hay una que se parece, o es igual, está en la misma posición que la que está en la izquierda. ¡Ahora comencemos a tachar!	Hoja con figuras. Lápiz.	15'
Evaluación.	Lograr una conversación activa sobre el proceso.	Todos sentados en círculo realizaremos una reflexión verbal sobre la sesión, en la que conversaremos con los niños que les ha parecido la actividad.		10'

Competencia lingüística.

Sesión 1: Discriminación de palabras.

Objetivo Específico: “Lograr ampliar el repertorio del niño con el vocabulario”

Actividad	Objetivo	Metodología	Recursos	Tiempo
Presentación.	Lograr un clima cálido y la integración de los niños.	Se saludará a todo los presentes en el taller y se les dará indicaciones sobre la actividad que vamos a realizar.		5'
Tachando.	Lograr que el niño tenga la capacidad de reconocer palabras.	En esta actividad se les mostrará una figura (un tajador) y se le preguntará ¿Qué es y para qué sirve? Luego se le mostrará otra figura (iglesia) y se volverá a preguntar ¿Qué es y a que vamos a la iglesia? Luego que los niños hayan reconocido varias imágenes y su relación, se les entregará una hoja con 4 columnas de diferentes figuras y se les dirá, ahora vamos a tachar con una X las figuras que les voy indicando, en esta primera fila vamos a tachar al animal que vuela y le encanta la miel. Ahora en la siguiente fila vamos a tachar lo que se usa en la cocina. Así se les irá preguntando hasta llegar al final de las columnas.	Hojas bond. Lápiz.	20'
Verbalización.	Lograr una conversación activa sobre el proceso de la actividad.	Todos sentados en círculo realizaremos una reflexión verbal sobre la sesión, en la que conversaremos con los niños de cómo les ha parecido la actividad y si les fue fácil o difícil de relacionar las figuras con lo que yo les decía.		10'



Sesión: Clausura del taller.

Objetivo Específico: “Promover el diálogo recordando lo que se hizo en las sesiones anteriores”

Actividad	Objetivo	Metodología	Recursos	Tiempo
Presentación	Afianzar los lazos de amistad desarrollados en el transcurso de las sesiones; con la finalidad de mantener futuros contactos y hacer un cierre relajado para los niños.	Niños el día de hoy hemos llegado al final de un camino que hemos venido recorriendo desde hace 4 semanas y media en los que hemos jugado, nos hemos divertido y reído mucho, pero ahora ustedes han alcanzado nuevas habilidades y por ese motivo es que vamos a entregarles sus medallas y diplomas.		5'
Repaso narrado.	Lograr que el niño consolide y complemente los puntos principales de cada sesión.	Empezaremos recordando lo aprendido en forma de anécdota ¿Recuerdan cuando iniciamos el taller e hicimos un juego de gestos y nos resultó muy gracioso a todos? ¿A cuántos de ustedes les gusto? Ahora les voy a preguntar sobre el ritmo a gogo de las rimas, ese en el que yo les mostraba una figura de un “paraguas” y ustedes me decían otra que empezaba con las dos primeras letra ¿Qué palabra era? ¡Muy bien, era payaso! Asimismo, recordemos también que les había mostrado otra figura, esta era una “manzana” y ustedes me tenían que decir una palabra que terminara con las dos últimas letras que manzana ¿Cuál era? ¡Exacto, era una campana! chicos también se acuerdan que tenían que escuchar muy atentos un cuento para luego seguir la secuencia y poder marcar unas figuras que yo les había dictado ustedes dijeron que les había gustado mucho. También recuerdan que les entregue papel de diferentes colores ¿Que teníamos que hacer con el papel? ¡Así es! teníamos que hacer bolitas; recuerdo que ahí muchos de ustedes al principio no podían, pero al final todos lo hicieron		20'

		<p>correctamente. ¿A cuántos de ustedes les gusto juntar y separar los granos? ¿Recuerdan cómo lo teníamos que hacer? Ahora chicos que les parece si nos ponemos a cantar esa canción de las manos y pies, empecemos poniendo la mano derecha al frente, ahora el pie izquierdo al frente; excelente lo hicieron de maravilla. Ahora quiero que todos pongamos caras de alegres, ahora de enojados; bueno ahora ¿Recuerdan por qué le dimos un abrazo a su compañero Rodriguito? ¿Él se sentía triste verdad? Y cuando le dimos el abrazo ¿Cómo se sintió él?</p> <p>¿Cuántos de ustedes siguen armando sus rompecabezas? ¿Cuáles eran las figuras del rompecabezas?</p> <p>Muy bien, todos logramos recordar lo que estuvimos haciendo este último mes. Felicitaciones a todos.</p>		
Entrega de diplomas y medallas.	Reconocimiento a cada niño por su participación activa en cada uno de las sesiones.	Se llamara de acuerdo al orden de lista a cada niño para la entrega respectiva de su medalla y diploma en reconocimiento a su participación y motivación en el desarrollo de cada una de las actividades desarrolladas en las sesiones.	Medallas. Diplomas.	15'
Compartir.	Lograr afianzar los lazos de amistad.	Todos nos sentaremos en una sola mesa para compartir con los niños los bocaditos y refrescos que se llevaron para el cierre del taller.	Refresco. Empanaditas. Galletas.	15'

## Referencias bibliográficas

- Alles, M. (2005). *Diccionario de comportamientos gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Arévalo, E. (2011). Adaptación y Estandarización de la batería de competencias para iniciar el primer grado. *Investigación auspiciada por la Universidad Privada Antenor Orrego*.
- Bárrig, P., & Alarcón, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 75-88.
- Bradley, R. (1994). The HOME Inventory: Review and reflections. Reese HW, ed. *Advances in child development and behavior*, 25, 241-288.
- Campistrous, L., & Rizo, C. (2007). Geometría dinámica en la escuela, ¿mito o realidad?. *Uno, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 45, 61-79.
- Cassasus, J. (2003). *La Escuela y la (des)Igualdad*. Santiago:LOM.
- Cerda, G., Pérez, C., Ortega, R., Lleujo, M., & Sanhueza, L. (2011). Fortalecimiento de competencias matemáticas tempranas en preescolares, un estudio chileno. *Psychology, Society, & Education*, 3(1), 23-39.
- Chavez, K. & Ramos, D. (2014). *Influencia familiar en el desarrollo de las competencias para iniciar el primer grado de primaria, en los infantes de cinco años de cuatro instituciones educativas del distrito de Florencia de mora –Trujillo*. Recuperado de [http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/901/1/CHAVEZ\\_KEILY\\_INFLUENCIA\\_FAMILIAR\\_COMPETENCIAS.pdf](http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/901/1/CHAVEZ_KEILY_INFLUENCIA_FAMILIAR_COMPETENCIAS.pdf)
- Cruzado, P. (2014). *Estrategia de enseñanza –aprendizaje para el desarrollo de competencias en educación inicial: organizadores visuales*. Recuperado de <http://www.redem.org/wp->

- Condemarín y otros, (1986). *Madurez escolar: Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Andres Bello.
- De la Cruz, M. (1989). *Batería de aptitudes para el aprendizaje escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- De Zubiría, J. (2002). *Teorías contemporáneas de la Inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Eyzaguirre, B., & Le Foulon, C. (2001). La Calidad de la Educación Chilena en Cifras. *Estudios Públicos*, 84, 85-204.
- Furlan, L., & Alderete, A. (2004). Diagnóstico de Habilidades Básicas para el ingreso a primer grado en niños de zonas urbano-marginales y rurales. *Evaluar*, 4.
- Gallego, S. (2009). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca, España).
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Geary, D., Bailey, D., Littlefield, A., Wood, P., Hoard, M., & Nugent, L. (2009). First-grade predictors of mathematical learning disability: A latent class trajectory analysis. *Cognitive Development*, 24(4), 411- 429.
- Goicochea, E., & Julca, M. (2017). *Vínculo afectivo padres- hijo (a) y desarrollo psicomotor en preescolares – La Esperanza*. Recuperado de

<http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/8680/1762.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Guevara, Y., Hermosillo, A., Delgado, U., López, A., & García, G. (2007). Nivel pre académico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 405-434.
- Guevara, Y., Rugerio, J., Delgado, U., Hermosillo, A., López, A. (2010). Alfabetización emergente en niños preescolares de bajo nivel sociocultural: una evaluación conductual. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 1(1), 31-40.
- Henao, G., & García, M. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 785-802.
- Hernández, R.; Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F., México: Mc Graw Hill, Interamericana Editores.
- Jackson, A., & Schemes, R. (2005). Single mothers' self-efficacy, parenting in the home environment, and children's development in a two-wave study. *Social Work Research*, 29(1), 7-20.
- Jadue, G. (1990). Evaluación de conceptos básicos, medidos por la prueba de Boehm, en preescolares de bajo nivel socioeconómico. *Estudios Pedagógicos*, 16, 19-26.
- Jordan, J., Mulhern, G. & Wylie, J. (2009). Individual differences in trajectories of arithmetical development in typically achieving 5- to 7-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(4), 455–468.
- Jordan, N., Kaplan, D., Locuniak, M. & Ramineni, C. (2007). Predicting firstgrade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 36-46.

- Justo, E., & Franco, C. (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de educación infantil. *Bordon*, 60(2), 107-121.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Cox, M. J. (2000). Kindergarten teachers' reported use of kindergarten to first grade transition practices. *Elementary School Journal*, 101(1), 63-78.
- Leal, C., & De Lourdes, M. (1996). El desarrollo de la escritura en los preescolares de la escuela "Manuel M. Ponce". *Correo del Maestro*, 7(1), 7-11.
- Locuniak, M., & Jordan, N. (2008). Using kindergarten number sense to predict calculation fluency in second grade. *Journal of Learning Disabilities*, 4(5), 451-459.
- Mazzocco, M. & Thompson, R. (2005). Kindergarten predictors of math learning disability. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(3), 142-155.
- Noguera, L., Herazo, Y., & Vidarte, J. (2013). Correlación entre perfil psicomotor y rendimiento lógico-matemático en niños de 4 a 8 años. *Revista Ciencias de la Salud*, 11(2), 185-194.
- Perez, E. & Medrano, L. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118.
- Rangel, P. (2016). Construcción y análisis psicométrico de una escala de competencia de interacción social en el contexto preescolar. *Revista de Investigación en Psicología*, 19(1), 163-176.
- Romero, M., Aragón, L., & Silva, A. (2002). Evaluación de las aptitudes para el aprendizaje escolar. *Evaluación psicológica en el área educativa*, 37-80.
- Sanchez, J. (1989). La psicomotricidad: sus relaciones con la madurez perceptiva. Un estudio práctico. *Comunidad Educativa*, 171, 17-19.

- Santiuste, V., Martín-Lobo, P., & Flores, C. (2006). *Bases neuropsicológicas del fracaso escolar*. Fugaz.
- Shears, J., & Robinson, J. (2005). Fathering attitudes and practices: Influences on children's development. *Child Care in Practice*, 11(1), 63-79.
- Sineiro, C., Rodriguez, P., Iglesias, J., & Lodeiro, O. (2000). Problemas socioemocionales y habilidades lingüísticas en preescolares. *Psicothema*, 12(3), 412-417.
- Slavin, R. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Solsona, J., Navarro, J., & Aguilar, M. (2006). Conocimiento lógico matemático y conciencia fonológica en educación infantil. *Revista de Educación*, 341, 781-802.
- Sotelo, L. (2011). *Evaluación de la inteligencia*. Lima: UIGV.
- Sternberg, R., Ferrandiz, C., Hernandez, D., & Ferrando, M. (2011). Inteligencia exitosa y alta habilidad. *Psicología de la Excepcionalidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Stemler, S. E., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2006). Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in psychology and statistics. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 344-376.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles, practices, and outcomes. *Educational and Child Psychology*, 20, 6-18.

- Sternberg, R. (2006). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical and creative skills. *Intelligence*, 34, 321-350.
- Stock, P., Desoete, A., & Roeyers, H. (2009). Predicting arithmetic abilities: The role of preparatory arithmetic markers and intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 237-251.
- Swanson, H. (2006). Cognitive processes that underlie mathematical precociousness in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 239-264.
- Tamis-LeMonda, C., Shannon, J., & Cabrera, N. (2004). Lamb ME. Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Vega, L. (1998). Instrumento para evaluar habilidades precurrentes de lectura (EPL). Reporte de su elaboración y análisis psicométrico. *Integración: Educación y Desarrollo Psicológico*, 15/16, 29-36.
- Woodburn, S., & Boschini, C. (1987). Aplicación del "test" de la escuela Meeting Street en una población escolar heredia en 1987. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 12(1), 99-106.
- Zanocco, P. (2006). Aprendizajes matemáticos iniciales en niños de segundo ciclo de educación parvularia. *Boletín de Investigación Educativa*, 21(2), 91-102.



## Anexos

### Anexo 1: Matriz de consistencia

Problema	Objetivos	Metodología
<p><b>Problema Principal:</b></p> <p>¿Cuál es el nivel de las competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?</p> <p><b>Problemas específicos:</b></p> <p>¿Cuál es el nivel de la competencia socioemocional para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?</p> <p>¿Cuál es el nivel de la competencia lógico matemática para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?</p> <p>¿Cuál es el nivel de la competencia visual para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?</p> <p>¿Cuál es el nivel de la competencia auditiva para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?</p> <p>¿Cuál es el nivel de la competencia psicomotora para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?</p> <p>¿Cuál es el nivel de la competencia lingüística para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?</p> <p>¿Cuál es el nivel de la competencia lateralidad para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel?</p>	<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Determinar el nivel de las competencias básicas para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>Determinar el nivel de la competencia lógico matemática para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.</p> <p>Determinar el nivel de la competencia visual para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.</p> <p>Determinar el nivel de la competencia auditiva para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.</p> <p>Determinar el nivel de la competencia psicomotora para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.</p> <p>Determinar el nivel de la competencia lingüística para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.</p> <p>Determinar el nivel de la competencia lateralidad para iniciar el primer grado de primaria en niños en edad preescolar en una institución educativa privada en el distrito de San Miguel.</p>	<p><b>Poblacion:</b></p> <p>conformada por 40 niños y niñas de 5 años de edad de una institución educativa privada en el distrito de San Miguel en Lima, que asisten regularmente a sus actividades académicas</p> <p><b>Muestra:</b></p> <p>El tipo de muestra es censal debido a que se evalúo al 100% de la población.</p> <p>Delimitacion temporal:</p> <p>Noviembre 2017</p> <p><b>Tipo de investigacion:</b></p> <p>Se utilizo la investigacion descriptiva</p> <p><b>Diseño de investigacion:</b></p> <p>No experimental</p> <p><b>Variable:</b></p> <p>Competencia Básica Pre-Escolar Global</p> <p><b>Instrumento:</b></p> <p>Batería de Competencias para iniciar el Primer Grado (BCIPG).</p>

## Anexo 2: Carta emitida por la Universidad



Universidad  
**Inca Garcilaso de la Vega**

**Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas**

Facultad de Psicología y Trabajo Social

Lima, 06 de Noviembre del 2017

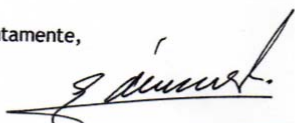

Carta N° 3034-2017-DFPTS

Señora  
**NINFA RAMIREZ INGUIL**  
**DIRECTORA**  
**"MI MUNDO DE AVENTURAS"**  
Presente.-

Luego de recibir mis saludos y muestras de respeto, presento a la señorita **Cinthia Paola GÓMEZ ZARAVIA**, estudiante de la Carrera Profesional de Psicología de nuestra Facultad, identificada con código 44-169001-0, quien desea realizar una muestra representativa de investigación en la Institución que usted dirige; para poder así optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, bajo la Modalidad de Suficiencia Profesional.

Agradezco la atención a la presente carta y renuevo mis cordiales saludos.

Atentamente,

  
  
**Dr. RAMIRO GÓMEZ SALAS**  
Decano (e)  
Facultad de Psicología y Trabajo Social



RGS/erh  
Id. 767890

Av. Petit Thouars 248, Lima  
Teléfonos: 433 1615 / 433 2795 Anexo: 3304  
E-mail: psic-soc@uigv.edu.pe

### Anexo 3.Fotos



## Anexo 4: Instrumento

### BATERÍA DE COMPETENCIAS PARA INICIAR EL PRIMER GRADO (BCIPG)



## CUADERNILLO DE TRABAJO

Nombres y apellidos: .....

Edad: ----- años ----- meses / Fecha de nacimiento: -----/-----/-----

Escolaridad: ----- Institución educativa: .....

Fecha de evaluación: -----/-----/-----/ Lateralidad: D ( ) I ( )

Hora de Inicio: ----- Hora Finalización: ----- Tiempo: .....

Evaluable/a: .....

41

## PERFIL Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

COMPETENCIAS EVALUADAS	PD	PC	ENEATIPOS								
			Niveles Bajos			Niveles Medios			Niveles Altos		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
C. Socioemocionales											
C. Lógico-matemáticos											
C. Visuales											
C. Auditivas											
C. Psicomotrices											
C. Lingüísticas											
C. Lateralidad											
Competencias globales											

**Porcentaje (%) de logros**      **Nivel de desempeño al 95% de confianza (Batería completa)**

Nivel alto		Edades	IDC	Niveles alcanzados
Nivel medio		5 años +/- (6 Ds)		
Nivel bajo		6 años +/- (5 Ds)		

Pronóstico	
Fortalezas	
Debilidades	
Análisis cualitativo (Fortalezas)	
Recomendaciones (Debilidades)	

Nombres y apellidos:.....  
del responsable

(Firma).....

# 1. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES





1.1 Competencias sociales (escribe la A o B según corresponda)

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

SOCIAL	
EMOCIONAL	
PUNTAJE TOTAL	



1.2. Competencias emocionales (marca debajo de la carita según cómo te sientes o reaccionas)

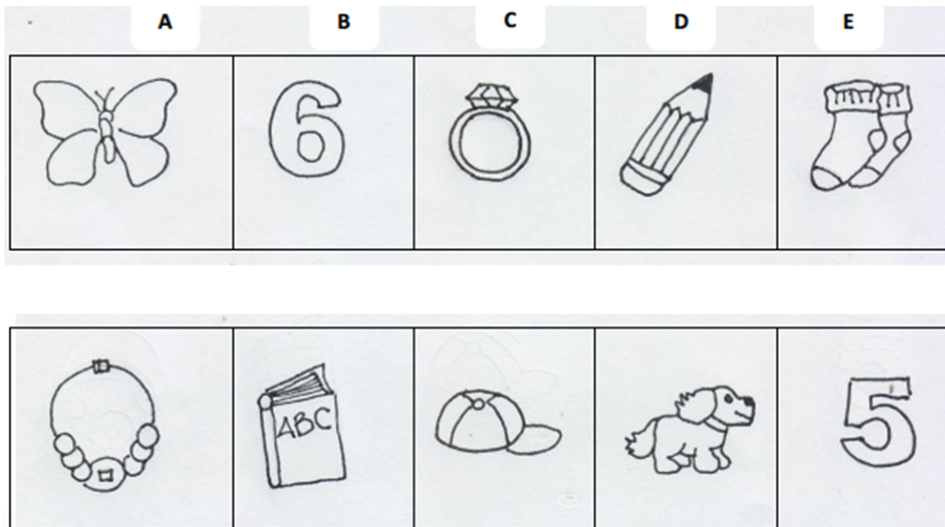
	A 	B 	C 	D 
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				



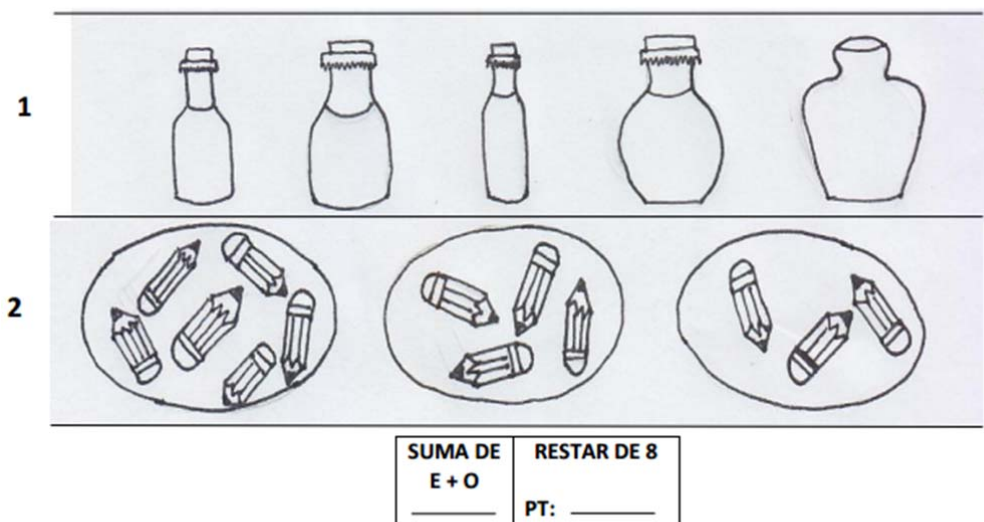
SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 5 PT: _____
---------------------------	--------------------------

## 2. COMPETENCIAS LÓGICO MATEMÁTICAS

### 2.1. Lógico – Gráfico (unir las figuras semejantes)

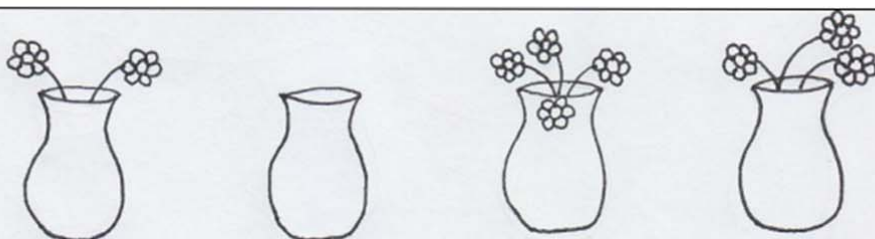


### 2.2 Conceptos (marcar con una X, las figuras de acuerdo al manual)

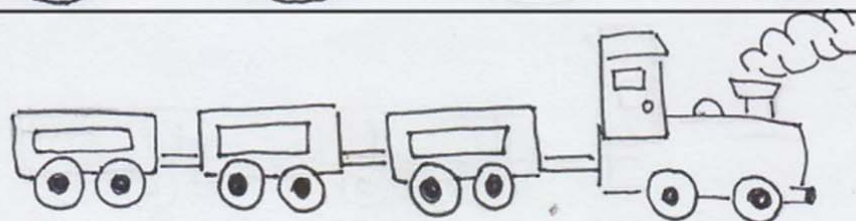


SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 8 PT: _____
---------------------------	--------------------------

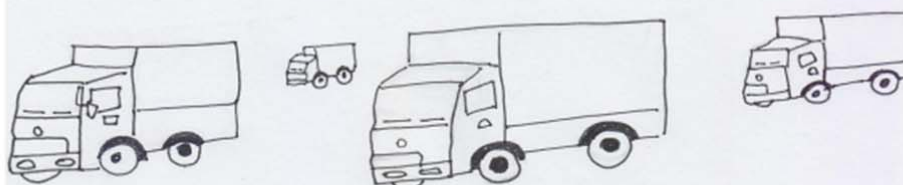
3



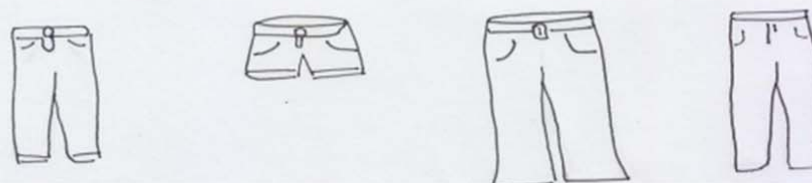
4



5



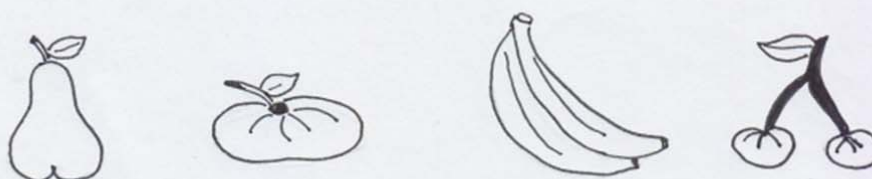
6



7



8





SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 5 PT: _____
---------------------------	--------------------------

### 2.3 Completamiento (completa los números y letras que faltan)



1

H - 27

H - 2

2

LM - 496

LM - 4 6

3

P - 83

P - 3

4

KR - 128

K - 28



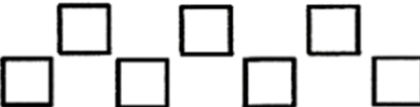

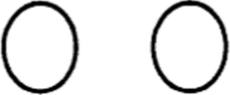
5

RVT - 651

R T -

SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 6 PT: _____
---------------------------	--------------------------

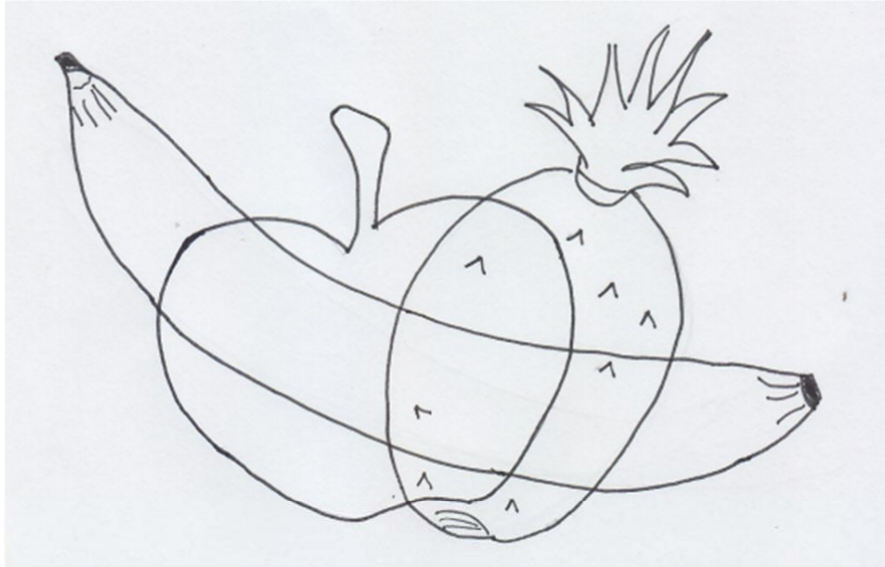
2.4. Números (Escribir el número que corresponda y dibujar círculos según cantidad)

		<b>3</b>
1		
2		
3		
	<b>2</b>	
4	<b>5</b>	
5	<b>6</b>	
6	<b>8</b>	

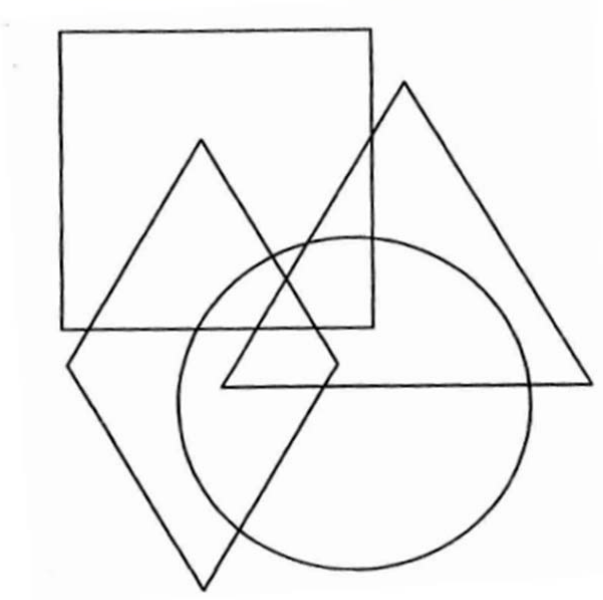
SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 12 PT: _____
---------------------------	---------------------------

### 3. COMPETENCIAS VISUALES

#### 3.1. Figura – Fondo (Delinear cada figura)



1

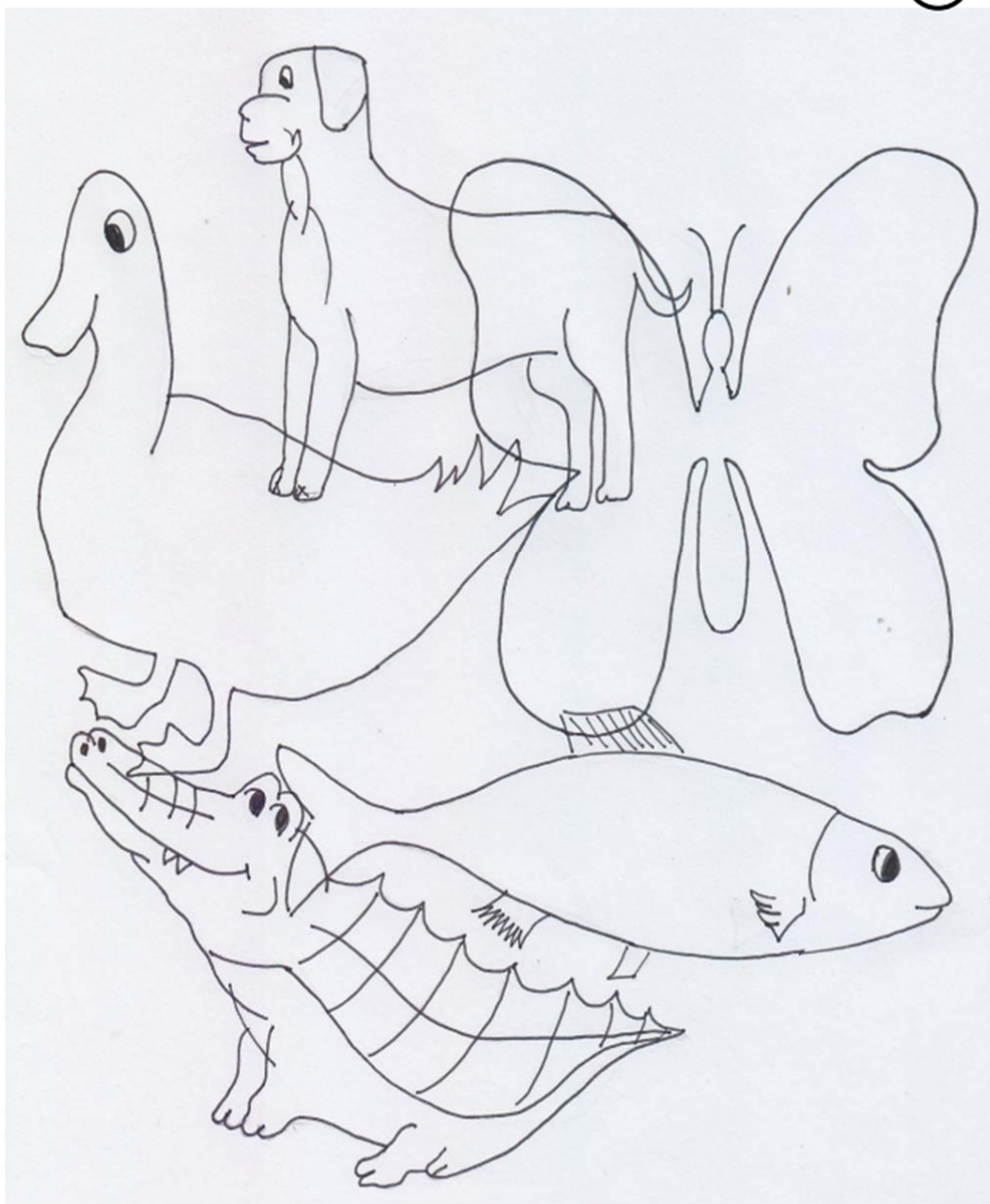


2

SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 12 PT: _____
---------------------------	---------------------------

3.1. Figura- Fondo (Delinear cada figura)

3



SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 8 PT: _____
---------------------------	--------------------------

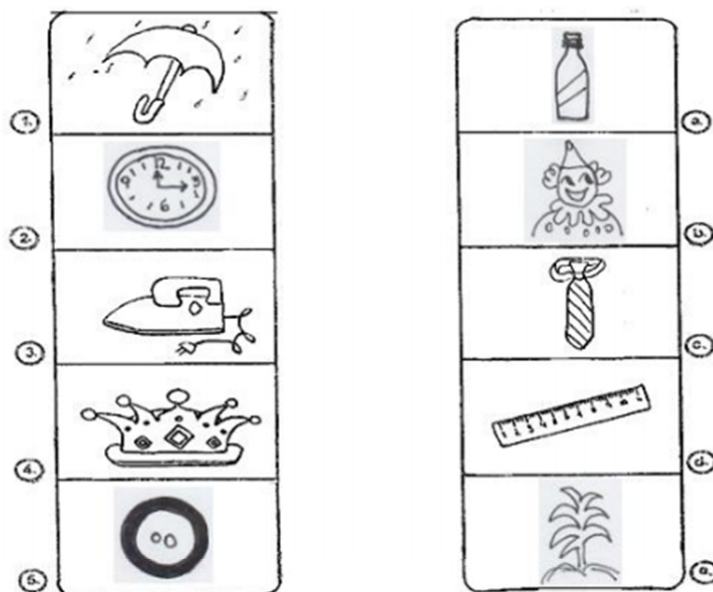
3.2. Posición en el espacio (Marcar la figura semejante a la primera)

		(A)	(B)	(C)	(D)
1					
2					
3					
4	P	d	q	P	b
5	q	q	d	b	P
6	pan	pbn	pan	pan	pau
7	ave	eva	ave	avə	dve
8	amor	amor	pmor	roma	amor

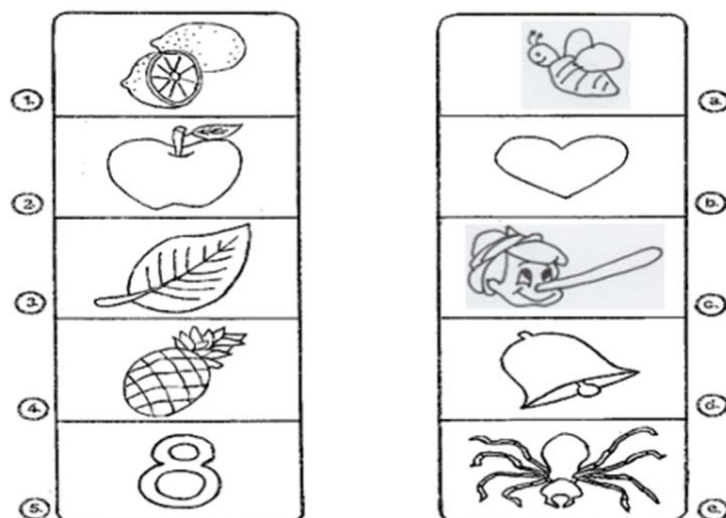
SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 5 PT: _____	SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 5 PT: _____
---------------------------	--------------------------	---------------------------	--------------------------

#### 4. COMPETENCIA UDITIVA

##### 4.1. Rima inicial (Unir las figuras que al inicio rimen igual)



##### 4.2 Rima final (Unir las figuras que al final rimen igual)



**NO VOLTEEN LA HOJA, HASTA QUE LES INDIQUE**



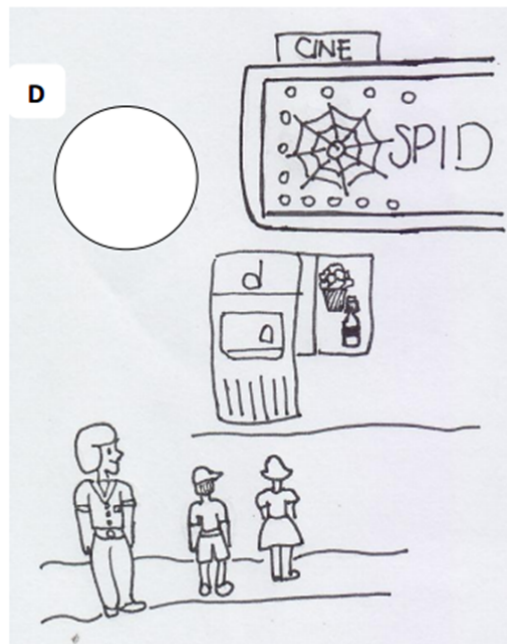
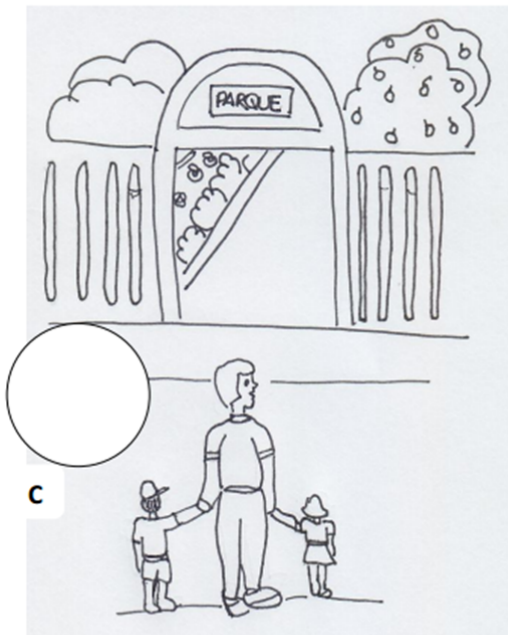
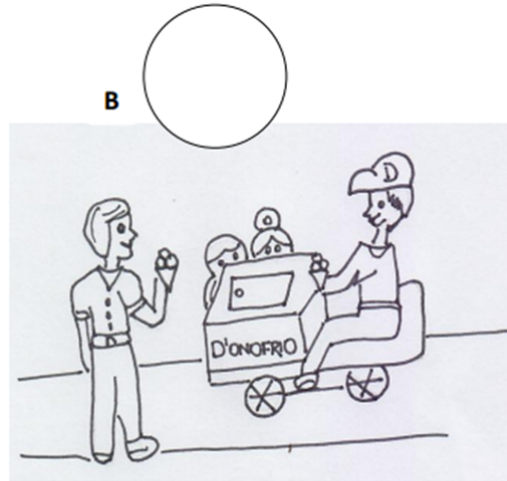
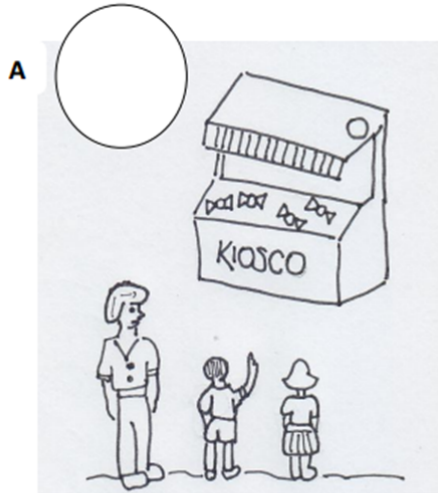
SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 6 PT: _____
---------------------------	--------------------------

**4.3. Memoria de palabras (Encierren con un círculo las palabras que recuerden)**



SUMA DE E + O	RESTAR DE 4
_____	PT: _____

4.4. Memoria de cuentos (Escribir el número que corresponda a cada secuencia)

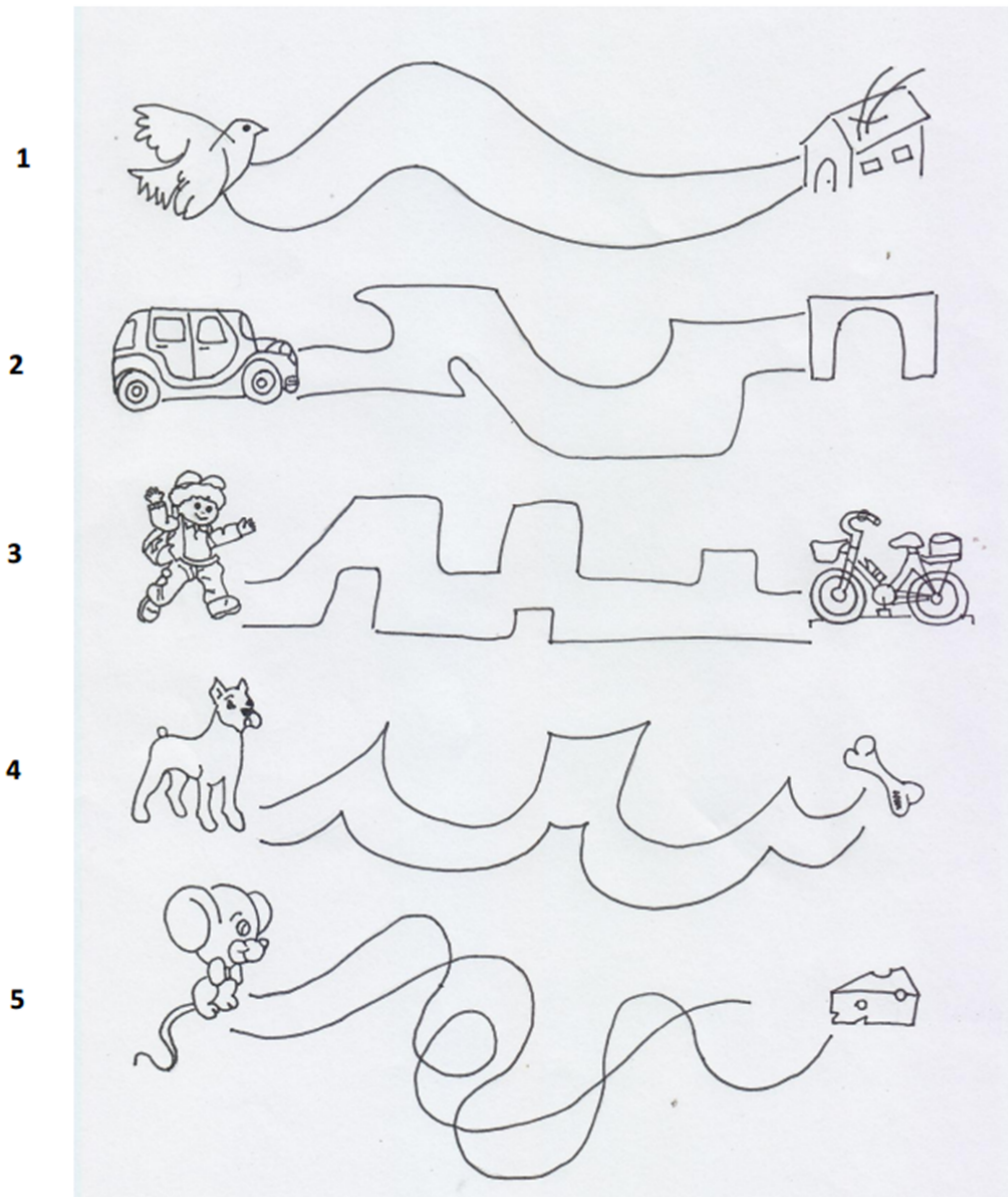




SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 6 PT: _____
---------------------------	--------------------------


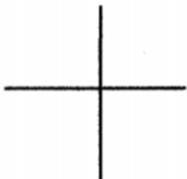




## 5. COMPETENCIA PSICOMOTORA

5.1. Coordinación visomotora (Trazar una línea en la ruta que una ambas figuras; en la figura 5, debe delinear el camino correcto)



SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 12 PT: _____
---------------------------	---------------------------



5.2. Copia de diseños (Copiar cada figura en el espacio de la derecha)

1		
2		
3		
4		
5		
6		

SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 15 PT: _____
---------------------------	---------------------------

## 6. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA





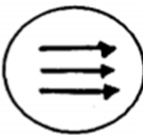























### 6.1. Discriminación de palabras (Tachar con una X, las figuras que se indican)

	(A)	(B)	(C)	(D)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				



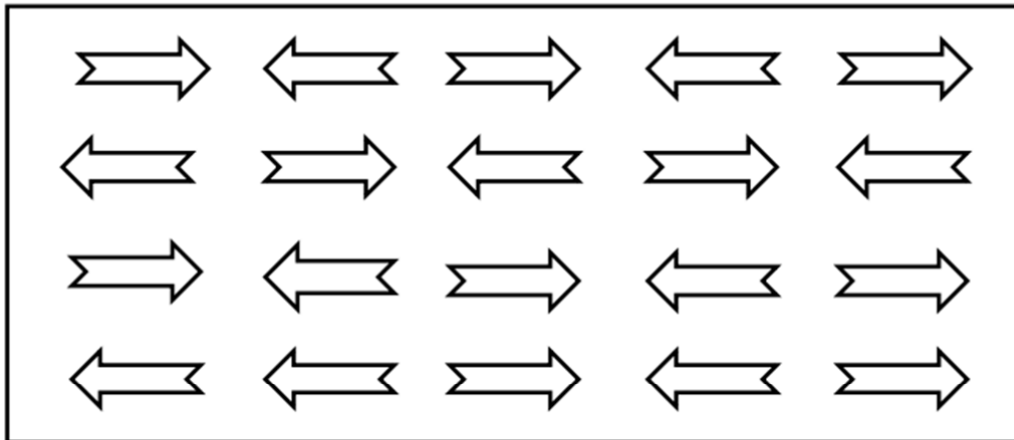
SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 7 PT: _____
---------------------------	--------------------------

2.5. Razonamiento verbal (Tachar con una X, las figuras que se indican)

	(A)	(B)	(C)	(D)
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

SUMA DE E + O _____	RESTAR DE 10 PT: _____
---------------------------	---------------------------

**7. LATERALIDAD** (Tachar con una X, las flechas que apuntan a las Derecha o Izquierda, según corresponda a la lateralidad dominante del niño/a)



**FIN DE LA PRUEBA**

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**